



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE POSTER*

v. 10

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

233 p. (v. 10)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima



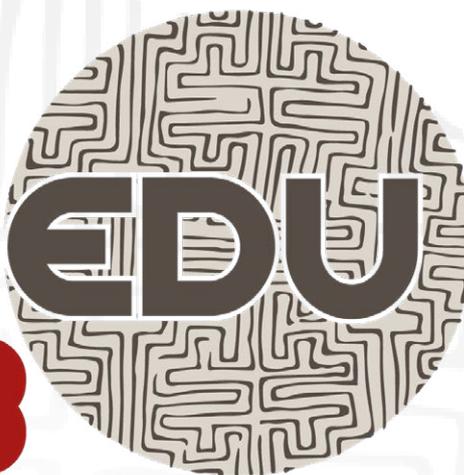


COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023



GT10

ENSINO, CURRÍCULO E
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Coordenadoras:
Geniana dos Santos e Ozerina
Victor de Oliveira



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO DUA.....12

Claudia Antônia dos Santos
Maria Margarida Barbosa de Sá Santos
Maria Luzia Costa Marques
Ozerina Vitor de Oliveira

NOVO ENSINO MÉDIO, “JUVENTUDES” E FORMAÇÃO INTEGRAL; PARA QUEM? ..24

Priscilla da Silva Rodrigues

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE NO CURRÍCULO DE CURSOS DE FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: PERCEPÇÕES35

Ana Claudia Pereira Rubio
Ozerina Victor de Oliveira

INDIVIDUALIDADE VERSUS COLETIVIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO EM
ESCOLAS DO CAMPO: UM BALANÇO DE PRODUÇÃO45

Claudemir Lourenção
Ozerina Victor de Oliveira

A HISTÓRIA NO TERRITÓRIO DA MORTE: USOS E POSSIBILIDADES DA
DISCIPLINA ELETIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....60

Anderson Domingos da Silva
Francisca Nailê Bernardo de Araújo

PONTOS DE APOIO AO PROCESSO PEDAGÓGICO: VYGOTSKY E A LEITURA
LITERÁRIA.....73

Amanda Lwiggy Costa Tenutes Silva de Moraes
Marcos Aparecido Pereira

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA PARA A ALFABETIZAÇÃO
NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER – MT83

Rosângela Lima Guedes
Raquel Pinheiro de Arruda Galdino
Sandra Maria Pinto da Silva
Saraline Cambui Schmidt

A ADEQUAÇÃO CURRICULAR EM FOCO95

Janaina de Melo Nogueira Guimarães
Márcia dos Santos Ferreira

RECREIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS, LETRAMENTOS DIVERSÃO E A ESCUTA LIVRE	104
Izabel Antunes de Sousa Lopes	
PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E O LÚDICO DO MAPA FANTASIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	114
Hélia Flavia Arruda do Amaral Thays Barbosa Marinho Fernanda Cantóia	
<i>RELATOS DE EXPERIÊNCIA</i>	
A PSICOGÊNESE NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA	129
Giselle Ingrid Mendes Silva Edjane da Silva Barbosa Corrêa Waléria Lima	
O USO DO CHROMEBOOK NA SALA DE AULA: UMA VIVÊNCIA NECESSÁRIA E INDISPENSÁVEL.....	138
Glenna Larson Oliveira Medeiros Isabella Dias Ribeiro Kerzi Samary de Olinda Custodio Hartmann	
CAMINHOS DO CERRADO: POR SAÍDAS DOS LABIRINTOS DAS COLONIALIDADES ...	145
Delvânia Aparecida Góes dos Santos Ozerina Victor de Oliveira	
CULTIVANDO EDUCAÇÃO E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA	154
Ana Cláudia de Campos Rosana Paula da Silva Nascimento Ozerina Victor de Oliveira	
UMA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A REFORMULAÇÃO DE UM CURRÍCULO	163
PEDAGOGIA WALDORF:UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	171
Rosilene Pinheiro de Oliveira Luciana Dias dos Santos Rosely Aparecida romelli	

PEQUENAS AÇÕES QUE FAZEM A DIFERENÇA: ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS E OFICINA DE ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES AOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....179

Jaqueline Pinafo

Helen Alvarez de Oliveira

SER E ESTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO NARRATIVO185

Larissa Carvalho Costa

Geniana dos Santos

LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E METODOLOGIAS NA APRENDIZAGEM193

Simone Cristina Rubim Ferreira

Áurea Angélica Rubim Leite

RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE DIÁLOGOS FORMATIVOS200

Kátia Maria Kunntz Beck

Marly Fátima Guimarães de Barros

PROJETO ENTRELAÇANDO CULTURAS:
A EDUCAÇÃO PARA MIGRANTES ALÉM DA SALA DE AULA208

Ceane Dias Magalhães

Geniana dos Santos

RESUMOS DE POSTER

ATUAÇÃO DA GESTÃO MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS-MT NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA – PERÍODO DE 2020 A 2022224

Thais Raquel Souza de Castro

Nágilla Orleanne Lima do Carmo

Jairo Gomes da Silva

MAPEAMENTO DAS INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE.....225

Kamilli Ventura de Melo

Marilda de Oliveira Costa

BASQUETE NA ESCOLA ESTADUAL CLEINIA ROSALINA DE SOUZA VOCACIONADA AO ESPORTE: DO PREPARO À PARTICIPAÇÃO COMPETITIVA.....226

Nicolau Felix Sousa de Araújo

PENSANDO AS POSSIBILIDADES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA (RE)CRIAREM CURRÍCULOS NA/DA/PARA EDUCAÇÃO BÁSICA227

Juan Cleslay Pereira Ventura
Rallyne Ranielly Alves da Silva
Rafael Ferreira de Souza Honorato

O QUE É SER PROFESSOR ALFABETIZADOR: APONTAMENTOS ACERCA DE UM BREVE LEVANTAMENTO NA PRODUÇÃO DO CAMPO CURRICULAR228

Kelly Joana Ferreira
Érika Virgílio Rodrigues Cunha

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA PENSAR QUESTÕES SOBRE CURRÍCULO229

Denise Greiciane Lima da Silva (Unemat)
Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Unemat)
Luciene Neves Santos (Unemat)

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO230

Fabricia Lidiane Camilo Pedroso
Ivone Jesus Alexandre (PROFEI/UNEMAT)

CORPOS NEGROS MASCULINOS NO CURRÍCULO - UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL.....231

Claudinei Caetano dos Santos

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM O (A) ESTUDANTE AUTISTA: USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS232

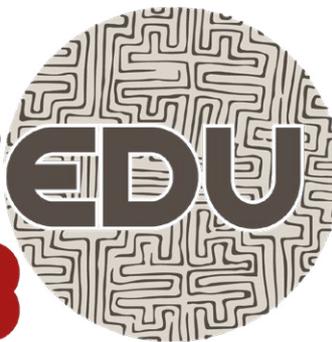
Ana Paula Ferreira Neponoceno de Almeida
Geniana dos Santos

SENTIDOS DE SER PROFESSOR DE INGLÊS NOS DISCURSOS DE DOCENTES DA ÁREA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM RONDONÓPOLIS (MT) NO CONTEXTO DA BNCC.....233

Mikaela de Abreu Cavalcante Shimmyo



semiEDU
2023



GT10

**ENSINO, CURRÍCULO E
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

ARTIGOS COMPLETOS





REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO DUA

Claudia Antônia dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso-PROFEI (claudiasantos082@gmail.com)

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

Universidade Federal de Mato Grosso-PROFEI - (margaridabsantos@hotmail.com)

Maria Luzia Costa Marques

Universidade Federal de Mato Grosso-PROFEI(lulusof16@gmail.com)

Ozerina Vitor de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso PROFEI –(ozerina.oliveira@ufmt.br)

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Artigo completo

Resumo:

Este artigo tem por finalidade propor uma possibilidade de planejamento na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem DUA, partindo do pressuposto que o DUA é uma possibilidade de promover a educação inclusiva. A abordagem metodológica será a pesquisa bibliográfica, embasada no referencial teórico do artigo de autoria de Heredero (2020), que discorre sobre o conceito e diretrizes do DUA. Para a produção desse texto foram realizadas reuniões na plataforma Google Meet. Como resultado das reflexões, elaboramos o plano de aula e percebemos que é possível utilizar a abordagem do DUA na nossa prática docente, possibilitando a inclusão dos estudantes no currículo escolar.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Inclusão. Planejamento.

1 Introdução

A presente pesquisa surgiu das discussões realizadas durante a disciplina de Fundamentos e Práticas da Educação Inclusiva. O Objetivo dessa produção é propor uma possibilidade de planejamento na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem DUA, partindo do pressuposto que o DUA é uma possibilidade de promover a educação inclusiva. Tem como propósito desvincular-se das antigas práticas tradicionalistas e segregacionistas, fundamentando-se nos princípios de flexibilidade e acessibilidade, pois

tais princípios possibilitam uma educação que não se acomoda, mais que valoriza a diversidade dos alunos.

Inicia-se abordando os conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem sendo estas ferramentas que corroboram com a efetivação na inclusão escolar discutindo sobre a emergência da sensibilização dos professores para o compromisso com uma prática docente inclusiva. Em seguida, apresentamos a reestruturação do plano de aula, que contempla a perspectivas do DUA. Para finalizar, temos as considerações das autoras a respeito do tema abordado.

2 O Desenho Universal para Aprendizagem

Para Querido (2021), a nomenclatura Desenho Universal foi criada por Ronald Mace, um arquiteto notável que enfrentou desafios de mobilidade como cadeirante e usuário de respirador artificial. Ron Mace, como ele é conhecido no meio acadêmico, não apenas introduziu o termo, mas também estabeleceu um grupo de arquitetos na Universidade Estadual da Carolina do Norte na década de 90, nos Estados Unidos. A criação do conceito de Desenho Universal por alguém que vivenciou essas necessidades especiais ressalta a importância de abordar a acessibilidade de maneira abrangente e inclusiva, considerando as necessidades de todos, independentemente de suas capacidades físicas. Isso desencadeou uma mudança significativa na forma como o design e a arquitetura são concebidas, com ênfase na criação de ambientes acessíveis e funcionais para um público diversificado.

Segundo Querido (2006), tendo o Desenho Universal para Aprendizagem DUA o conceito de evitar a separação das pessoas com deficiência, traz a ideia de possibilitar que todos possam utilizar com autonomia e segurança os diversos lugares, produtos e objetos. Isto no sentido daqueles que precisam ter acesso tanto físico como digital, mas que por algum fator limitante temporariamente ou definitivamente não tenha sido acessível.

O conceito de Desenho Universal surgiu em decorrência de demandas de dois segmentos sociais. O primeiro composto por pessoas com deficiência, que não sentiam suas necessidades consideradas nos ambientes projetados e construídos. O segundo formado por profissionais que pretendiam democratizar o uso dos espaços e tinham um olhar mais diferenciado da atividade com projetos ambientais (Querido, 2021, p. 26).

Para Pletsh e Glat (2013, p. 18),

O trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos professores novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos.

Refletir sobre a Educação Inclusiva e buscar meio para que ela se efetive no contexto escolar é uma tarefa inadiável para os profissionais da educação, em especial os professores. É por meio deles que há maior possibilidade de favorecer esse movimento de inclusão nas instituições escolares.

A educação inclusiva defende a ideia de incluir todas as pessoas na escola, conforme a Constituição Federal garante na legislação, respeitar as diferenças produzidas nas relações sociais, oferecendo igualdade de direitos aos grupos socialmente marginalizados por não se adequar a um padrão de normalidade imposto na sociedade (Brasil, 1988). Mesmo com mais duas décadas que este movimento vem sendo constituído na sociedade em geral, ainda hoje em pleno século XXI, nos deparamos com muitas barreiras pedagógicas e principalmente atitudinais. Em se tratando dessas barreiras, a produção acadêmica tem evidenciado práticas voltadas para a Educação Inclusiva.

3 Princípios do DUA

O Desenho Universal para Aprendizagem é um processo para projetar produtos gerais (ou seja, usados por todos) ou estruturas de modo a reduzir as barreiras para qualquer indivíduo (com ou sem deficiência) e aumentar as oportunidades para a maior gama possível de usuários. Porque os consumidores pretendidos são grupos de indivíduos (ou seja, uma comunidade inteira), designs universais são projetados para flexibilidade, projetados para antecipar a necessidade de alternativas, opções e adaptações. A esse respeito, os desenhos universais são muitas vezes maleáveis e variáveis, em vez de em vez de específico. Eles não são únicos ou pessoais, mas universal e inclusivo, acomodando a diversidade.

Dentre essas práticas surge o Desenho Universal para Aprendizagem inovando as novas formas de ensinar e aprender. Heredero (2020) conceitua que o DUA deve considerar a variabilidade/ diversidade dos estudantes, este deve ter o currículo flexível

com objetivos, métodos, materiais e avaliações permitindo aos educadores satisfazer as carências diversas. Heredero (2020) cita os princípios do DUA que são três:

Princípio I: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o que da Aprendizagem). Preciso ter diferentes modos de apresentação do conteúdo, pois os estudantes diferem no modo de compreender a informação.

Princípio II: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o como da Aprendizagem). Promover várias opções de manifestar a ação e expressão.

Princípio III: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o porquê da Aprendizagem). É relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Heredero, 2020, p. 736.)

3.1 Múltiplas Modalidades de Apresentação ou Representação

Os educadores devem oferecer informações e conteúdo de ensino de várias maneiras, como texto, áudio, vídeo, imagens, gráficos e jogos. Isso permite que os alunos escolham a modalidade que melhor se adapte às suas preferências e necessidades. O professor deve possibilitar ao aluno todos os recursos necessários para que consigam aprender. Deve possibilitar a acessibilidade, o material de ensino acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. Isso pode envolver o uso de legendas para vídeos, materiais de leitura em áudio ou fontes de fácil leitura (Heredero, 2020).

O princípio de apresentação do DUA se concentra na forma como a informação é apresentada aos alunos. Ele reconhece que os alunos têm diferentes formas de aprender e maneiras únicas de processar informações. Destacamos algumas informações importantes relacionadas a esses princípios, que serão abordadas na próxima seção.

Percebemos que no planejamento é importante que se considere a diversidade cultural dos estudantes ao apresentar informações. Isso pode incluir a incorporação de perspectivas culturais diferentes nos materiais de ensino e na seleção de exemplos e contextos relevantes para os alunos. Para que a aprendizagem seja significativa é considerável que o professor conheça a realidade dos seus alunos, o nível prévio de conhecimento, seus interesses, adaptando o planejamento de acordo com a realidade dos estudantes.

Outro aspecto que podemos observar no âmbito do planejamento é a flexibilidade, que implica em oferecer aos alunos opções para acessar e explorar o conteúdo. Por exemplo, permitir que os educandos acessem os conteúdos de várias maneiras, como ler um texto ou assistir a um vídeo relacionado ao tópico, criando um ambiente onde o aluno

seja capaz de se adaptar, aprender a lidar com as mudanças e desenvolver novas habilidades. conforme cita Heredero (2020):

Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado (Heredero, 2020, p. 737).

A flexibilidade na sala de aula não remete somente ao registro das atividades, mas também na forma de exposição dos conteúdos. É indicado que os docentes utilizem de meios de percepção humana visuais, auditivos e cenestésicos para a aprendizagem. Utilizar recursos tecnológicos é uma habilidade essencial para a aprendizagem ao longo da vida e para o sucesso em um mundo em constante mudança. Ao engajar o estudante, ele se torna mais motivado e participativo, se envolvendo no processo de aprendizagem. Por essa razão, é importante usar estratégias que sejam relevantes para a vida do estudante, que seja relacionado com seus interesses e objetivos pessoais.

3.2 Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o como da Aprendizagem)

Promover várias opções de manifestar a ação e expressão, portanto deve ser significativo, construtivo e personalizado. Ter uma variabilidade de aprendizado, como discussões em grupo, projetos práticos, jogos educacionais e debates, para atender a diferentes estilos de aprendizado e manter o interesse dos alunos, bem como oferecer aos estudantes autonomia de escolha para ele se sentir parte integrante desse processo de aprendizagem, permitindo que escolham tópicos de pesquisa, projetos ou métodos de avaliação.

Alguns instrumentos são as formas de avaliação, visando promover a colaboração entre os estudantes, a criatividade e a inovação para eles expressarem de forma criativa, partindo do entendimento de que os alunos têm maneiras diferentes de demonstrar o que aprenderam e que a expressão criativa desempenha um papel importante na aprendizagem.

As emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender. Existe uma diversidade de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento, como os fatores neurológicos e os culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, junto com outra gama de

fatores presentes nestas Diretrizes. Alguns estudantes se interessam de forma muito espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em participar e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros preferem trabalhar com os companheiros. Logo, não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Herebero, 2020, p. 737).

3.3 Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento

As emoções das pessoas desempenham um papel crucial na aprendizagem. Isso implica que os aspectos emocionais e afetivos são essenciais para o sucesso do processo educacional. A variabilidade nas respostas emocionais e níveis de envolvimento é influenciada por diversos fatores, como diferenças neurológicas, culturais, interesses pessoais, subjetividade e conhecimentos prévios dos alunos.

Os alunos têm preferências e necessidades diferentes. Alguns são naturalmente inclinados a se interessar por novas experiências, enquanto outros podem resistir a mudanças e preferir rotinas. Além disso, alguns educandos preferem trabalhar de forma independente, enquanto outros optam pela colaboração com colegas. Não há um método único que funcione para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é crucial adotar abordagens de ensino que ofereçam modos múltiplos de envolvimento e motivação, de modo a atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Partindo desses princípios elencados de avaliação, podemos exemplificar um estudante que apresenta deficiência intelectual, não alfabetizado, estando em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, onde a proposta da atividade é uma produção de bilhete, não terá um único modelo para todos os estudantes realizarem a produção, mas o professor observará o contexto da turma e proporá outras maneiras de registro. Como por exemplo, registro individual, registro compartilhado tendo o professor como escriba, desenhos, oral, entre outras estratégias. A flexibilidade na sala de aula não remete somente ao registro das atividades, mas também na forma de exposição dos conteúdos, sendo indicado para que o docente utilize de meios de percepção humana para a aprendizagem, visuais, auditivas e cenestésicas (recursos tecnológicos).

Refletindo sobre o plano aula em anexo, a prática docente alicerçada nesses princípios proporciona a todos os estudantes da turma a participação da aula e a aprendizagem, sendo assim considerada inclusiva. Desse modo, o trabalho onde o professor possui uma única via de ensino e o estudante uma única maneira de demonstrar

o que aprendeu, já é uma prática ultrapassada e não contempla os princípios do DUA, tampouco os princípios da Educação inclusiva, ou seja, para todos. Paulo Freire (1967) argumenta no livro *Pedagogia do oprimido* que se o professor não tiver uma visão de educação para todos e sim de educação onde o aluno é um depósito de conhecimento, o professor será apenas um mero depositário de saberes, pois para Freire, a educação deve ser um processo de diálogo e colaboração, na qual os alunos são sujeitos ativos, capazes de produzir conhecimento e não passivos receptores (Freire, 1967).

Quando o professor não tem essa visão de que a educação é para todos e considera que ela é somente para os estudantes ditos “normais”, sua prática também não atinge a todos, causando assim, uma sensação de incapacidade mediante às diferenças encontradas na sala de aula. Por esse motivo que atualmente ainda se ouve nas reuniões discursos segregadores entre os profissionais da educação, com falácias de que a escola não é lugar para os estudantes com deficiência, e que não aprendem. Realmente, se tivermos um único currículo para todos os estudantes, nunca o professor dará conta das diferenças encontradas na sala de aula. A partir do momento que o professor tem clareza do público que ele está atuando e flexibiliza sua prática, sem dúvida, terá avanço na promoção da inclusão na escola.

Acreditamos que o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA possa contribuir para a inclusão de todos, senão diminuindo as principais barreiras para a aprendizagem. A educação para todos está garantida pela legislação desde a Constituição de 1988, que institui que a escola deve estar preparada criando condições de igualdade para os alunos com deficiências. Conforme Heredero (2020), a deficiência está no currículo e não no estudante, isto é, quem deve sofrer alterações deve ser o currículo. Dado que a maioria dos currículos tem dificuldade em adaptar-se às diferenças individuais, temos que reconhecer que são estes, e não os estudantes, os que têm deficiências. Portanto, devemos flexibilizar os currículos para uma educação inclusiva.

A LDB, lei 9394/96, estabelece nas diretrizes e bases da educação, Capítulo V, art. 58, parágrafo 1º, que o aluno receberá quando for necessário dentro do ensino regular, apoio especializado para atender a sua necessidade, pois “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996).

Antes de alteração no planejamento é preciso elaborar a correção desde o PPP (Projeto político pedagógico da escola), sendo este documento norteador das ações

escolares. O planejamento dentro de uma escola inclusiva deve considerar que a escola é para todos. A partir dessas concepções e da análise do plano, que deve estar alinhado com o conceito e princípios do DUA, este deve ser articulado de forma que elimine barreiras, visto que o plano deve ter objetivos flexíveis, métodos e usar materiais que possibilitem a todos os estudantes aprenderem. Heredero (2020) pontua que

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (Heredero, 2020, p. 737).

A escola além de oferecer a matrícula para alunos especiais no ensino regular deve possibilitar um currículo flexível, adaptar o planejamento dos conteúdos, usando metodologias, ensino e recursos didáticos, bem como as avaliações devem ser diferenciadas de forma que possibilite que os alunos frequentem regularmente as aulas e se desenvolvam. A Resolução CNE/ CEB N° 02/01 em seu Artigo 8° estabelece o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão:

[...]III-escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, p. 2).

É necessário reconhecer que cada aluno aprende de uma forma diferenciada, com o DUA, o planejamento além de ser flexível deve apresentar diversas metodologias dentro do mesmo objetivo, usando diferentes recursos, avaliando cada aluno dentro de sua individualidade e de suas potencialidades, respeitando as suas limitações.

Com o DUA o professor de uma sala de aula como está do 2° ano, deve trazer várias formas de apresentar o conteúdo não somente com linguagem oral e escrita no quadro branco, mas apresentar o conteúdo através de jogos, de brincadeiras, músicas, dinâmicas, vídeos educativos e interativos. Outro fator relevante a ser considerado no planejamento é o tempo delimitado para realização de cada etapa da aula, pois considerando que os

alunos não aprendem da mesma forma, o tempo deve ser flexível para possibilitar que todos consigam realizar e desenvolver as habilidades para assim prosseguir para a próxima etapa do ensino.

4 Elaboração do plano de aula

Conforme proposto, segue o plano de aula reestruturado seguindo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Tabela 1 – Plano de aula

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
ESCOLA:	
PROFESSORA:	
ANO/TURMA: 2º fase do 1º ciclo (2º ano)	
AREA DE CONHECIMENTO: Linguagem	
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa	
Eixo/Campo de Atuação: campo vida cotidiana	
HABILIDADES:	
(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade	
(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão em leitura; • Produção de texto oral; • Forma de composição do texto. 	
CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARA O APRENDIZAGEM	
POTENCIALIDADES:	DIFICULDADES:
<ul style="list-style-type: none"> - Comunica-se com facilidade através da linguagem oral, apresenta facilidade em se expressar; - Apresenta boa socialização com os colegas e professores; - Interage em todas as propostas de atividades; - Consegue ler, escrever, faz cópia do quadro com letras legível; - Apresenta boa coordenação motora global e fina; - Demonstra autonomia e mobilidade em interagir no espaço escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade no entendimento e interpretação da linguagem oral e escrita; - Apresenta linguagem oral limitado; - Apresenta sensibilidade a barulho; - Dificuldades em enxergar letras no quadro; - Dificuldades em enxergar para fazer leitura em fonte normal; - Dificuldades em processar informações verbais; - Distraído e não atende a múltiplas informações; - Dificuldades em traçar letras no caderno; - Dificuldades na mobilidade do espaço da sala de aula;

	<ul style="list-style-type: none"> - Criança que não faz leitura com autonomia; - Crianças em desenvolvimento das habilidades executivas. 	
DESENVOLVIMENTO DOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM (DUA)		
Engajamento	Representação	Ação e Expressão
<ul style="list-style-type: none"> - Roda conversa sobre receita, perguntando o conceito para cada um: o que entende por receita? - Assistir ao vídeo da história da cesta da dona Maricota; - Após o vídeo, pedir que comentam sobre o vídeo, do que mais gostaram e quais ensinamentos puderam tirar do que assistiram; - Fazer uma lista no quadro das legumes e frutas; - Discussão de situações que poderiam usar as frutas e legumes na alimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificar as tarefas e orientações claras e sucintas; - Explorar o uso da receita culinária em variadas situações e sua finalidade; - Fazer uma pesquisa de diversos site de receitas com os estudantes; - Ressaltar a importância da alimentação saudável para a saúde; - Fazer junto com as crianças a leitura de uma receita de salada de fruta; - Problematizar a estrutura do gênero receita; -Fazer a receita da salada de fruta e degustar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o envolvimento por diferentes suportes; - Otimizar a escolha individual de cada aluno; - Trabalho com diálogo sobre o tema, em roda de conversa; - Pesquisa com os familiares a receita favorita da família; - Registro da receita poderá ser por áudio, vídeo ou registro no caderno, por escrito ou desenhado; - Socializar com os colegas a receita pesquisada.

Fonte: Autora e Coautoras (2023).

Observemos que ao trabalhar a partir da abordagem do DUA é possível dar acesso ao currículo para todos os estudantes da mesma turma, isso porque possibilita as variadas formas de trabalhar o conteúdo com metodologia, estratégia e avaliação.

O trabalho na perspectiva do DUA, mesmo sendo tão eficaz não é uma realidade na escola da qual pertencemos. Acreditamos que deve ser apresentado nas formações inicial e continuada dos professores para que eles possam conhecer essa abordagem de trabalho na docência.

5 Metodologia

O presente estudo adotou como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico o artigo de autoria de Heredero (2020), que discorre sobre o conceito e as diretrizes do DUA, e a elaboração de um plano de aula, centrado-se na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A concepção desta pesquisa teve origem a partir das leituras e discussões realizadas na disciplina de Fundamentos e Práticas na Educação Inclusiva, inserida no contexto do Programa de Mestrado PROFEI. Para tanto, esta produção se deu da seguinte forma: no primeiro

momento, fizemos leituras e reflexões sobre a abordagem do DUA. Logo após realizamos os apontamentos do tema com a elaboração do texto desse estudo. Após a compreensão conceitual do DUA, elaboramos coletivamente uma proposta de planejamento para trabalhar o gênero receita culinária com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Os momentos de estudo coletivo e reflexões e produção ocorreram através da plataforma do Google Meet.

6 Considerações finais

A reflexão sobre a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma nova prática de ensino e aprendizagem voltada para a educação inclusiva é fundamental, uma vez que representa um grande avanço no campo educacional.

O DUA promove a ideia de que todos os estudantes têm o direito de aprender com autonomia, motivação e engajamento, independentemente de suas capacidades, características pessoais, ou desafios específicos. Através da flexibilidade curricular, o DUA permite que os educadores personalizem o ensino para atender às necessidades únicas de cada aluno. Além disso, elimina as barreiras segregacionistas que muitas vezes estão presentes nas abordagens tradicionais, que costumam categorizar os estudantes de acordo com suas habilidades e dificuldades.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/01. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 18 de jul. de 2023.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt> ..
Acesso em: 18 Jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: concepções para a educação básica**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer SEDUC, 2018.

QUERIDO, Valéria do Nascimento. **O desenho universal para aprendizagem e as rodas de conversas** : uma contribuição para aulas mais inclusivas. 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica - CAP UERJ) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17775>. Acesso em: 08 out. 2023.

PLETSH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar**. In: **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais/ organização Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch**. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais Acesso em 04 de ago. 2023



NOVO ENSINO MÉDIO, “JUVENTUDES” E FORMAÇÃO INTEGRAL; PARA QUEM?

Priscilla da Silva Rodrigues
(IFMT / UMESP) profprifilosofia@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar
Artigo completo

Resumo:

A Reforma do Ensino Médio tem sido alvo de muitas críticas e causado diversos problemas no processo de implementação nas escolas. Diante disso, este trabalho pretende demonstrar que a Reforma do Ensino Médio (REM) elege a formação integral como formação ideal aos estudantes do Ensino Médio (EM), mas contraditoriamente não viabiliza meios para sua concretização, deixando de promover políticas de fomento à educação de qualidade, que possibilite o acesso a esta pelas múltiplas juventudes, a qual a REM compromete acolher. O *Corpus* desse trabalho é a redação da Base nacional Comum Curricular (BNCC) e demais legislações da REM. O método é qualitativo e parte da análise crítica das legislações estudadas, de um relatório produzido Associação dos Tribunais de Contas e de notícias de relevantes fontes acerca da temática.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Formação integral. Juventudes. Pedagogia das competências.

1. Introdução ¹- A organização curricular segundo a BNCC

Atualmente, a educação brasileira passa por relevante e controversa reforma educacional, a nível de educação básica. Trata-se da Reforma do Ensino Médio, cuja proposta se resume na reorganização, especialmente curricular, do ensino médio, com o fito de torná-lo, segundo sua propaganda (cf. Propaganda MEC, 2023), menos cansativo, mais atraente e acessível as/aos jovens dessa etapa da educação básica. Esta REM prometia promover uma educação que tivesse a cara das/os jovens brasileiros, que fosse mais inclusiva, à medida que permitiria a estes/as escolherem seu percurso formativo dentro do EM. Garantia ainda, em sua propaganda, viabilizar acesso igualitário a todos/as os/as jovens brasileiros/as, bem como amenizar um problema antigo da etapa do EM brasileiro, que consiste no alto índice de evasão escolar entre as/os jovens cursantes do EM.

¹ Trabalho inspirado em pesquisa realizada para construção de tese de doutorado.



Instituída pela MP 746/2016, e convertida na lei 13.415/2017 (MEC, 2017), a REM elege a BNCC (MEC, 2018) como responsável por definir o currículo do EM. Realiza ainda alterações na carga horária, na oferta das disciplinas que, a partir desse momento, deixam de ser obrigatórias, com exceção de língua portuguesa e matemática. Deixa de reconhecer filosofia, sociologia, educação física e artes como componentes curriculares, preservando apenas a oferta de seus “estudos e práticas” (idem, Art. 35-A, §2º). Altera também questões relacionadas ao financiamento da educação básica, permitindo que recursos financeiros da educação possam ser utilizados por outras instituições além das públicas.

No fim de 2018, ocorre a homologação da BNCC. Ela foi construída para ser um documento de caráter normativo: “*referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares*” que deve reger e orientar a construção dos currículos locais de cada escola pertencente à Educação Básica brasileira, bem como as políticas de infraestrutura, a formação de professores, e a avaliação.

A BNCC se coloca como responsável por definir os direitos e objetivos de aprendizagem do EM. Visa, com isso, garantir aprendizagens mínimas com o fito de preparar o discente para “o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BNCC, p.10). Compromete-se em acolher as chamadas juventudes (cf. BNCC, pp.473) e defender a educação integral² para o EM, delegando às escolas o dever de criar processos educativos que promovam aos estudantes o desenvolvimento intelectual, social, cultural, emocional e físico e de maneiras que capacitem o jovem a lidar com os desafios da atualidade. A BNCC determina para esse fim, as “aprendizagens essenciais, a serem obrigatoriamente desenvolvidas por todos os discentes ao longo de sua passagem pela educação básica, para garantir acesso a aprendizagens mínimas para a preparação do discente para “o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (ibidem).

As chamadas aprendizagens essenciais na BNCC, todavia, não são expressas pelos conteúdos, mas por meio de competências, que, segundo sua redação, representam o que os estudantes devem saber (aquisição de habilidades, conhecimentos e valores

² Importante ressaltar que não se trata de ofertar educação em **tempo** integral, um modelo educacional que procura promover o desenvolvimento pleno da pessoa.

adquiridos) e o que devem saber fazer com o que sabem. Nas “perguntas frequentes” contidas no sítio da BNCC³, o termo “competência” é definido como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BNCC, p. 8).

Todas essas mudanças contidas na BNCC têm trazido muitas dificuldades de implementação, principalmente, acreditamos, por 2 motivos: (1) a BNCC diz propor, em sua redação um modelo de educação, a educação integral, e procura organizar o currículo para implementar outro modelo, que coloca a pedagogia das competências no centro do currículo, pedagogia esta oposta a proposta de formação integral e alinhada aos propósitos neoliberais, como defende Silva (2017), e (2) se esquivava da responsabilidade ideológica e financeira que proporcionaria o concreto acolhimento as denominadas “juventudes”. A REM se evade à medida que não prevê políticas equitativas efetivas para o acesso de qualidade a todos/as ao EM. É o que procuraremos, doravante, demonstrar, a partir da análise da concepção de “juventudes”, que a redação da BNCC diz de comprometer em acolher (cf. BNCC, pp.473), e do relatório da ATRICON (ATRICON, 2023), que nos traz um alarmante panorama acerca das condições das escolas públicas brasileiras.

2. Educação integral e juventudes na BNCC

A BNCC, em sua redação, utiliza-se dos termos “educação integral” e “juventudes” indicando que pretende proporcionar a criação e manutenção de políticas educacionais representadas por estes termos que, convencionalmente, remetem a defesa de uma formação integral humana, devotada a preparação do estudante para o alcance de sua autonomia, a sua emancipação intelectual, e para o exercício da cidadania, mas esvazia os significados desses termos, tornando-os obsoletos.

³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> - "perguntas frequentes" / pergunta: "O que são competências?"

No que se refere ao termo “educação integral”, a BNCC diz em seu texto firmar compromisso com esta, que se refere a uma formação que privilegia o “desenvolvimento humano global” (BNCC, p.14), bem como a “complexidade” desse processo, conciliando as dimensões intelectuais e afetivas, sem privilegiar uma em detrimento da outra. Segundo o documento, esse compromisso com a formação humana integral assume “uma visão plural, singular e integral” do discente, “considerando-o como sujeitos de aprendizagem”, a serem acolhidos, reconhecidos e investido a eles o “desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (ibidem).

A BNCC delega às escolas o dever de criar processos educativos que promovam aos estudantes o desenvolvimento intelectual, social, cultural, emocional e físico e de maneiras que capacitem o jovem a lidar com os desafios da atualidade (cf. BNCC, p. 473). Visando demarcar o sentido a ser atribuído a expressão “educação integral”, citado na BNCC, as DCNEM de 2018 (cf. DCNEM DE 2018) definem-na como “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (DCNEM, 2018, Art. 6º, I).

Outro compromisso firmado na redação da BNCC consiste no reconhecimento das chamadas “Juventudes”. Sua redação afirma idealizar as juventudes como múltiplas (cf. BNCC, p. 462). Essa concepção extrapola a delimitação de juventude por faixa etária e é marcada por vários contextos históricos, sociais etc. “Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (BNCC, p. 463). Assim, a educação escolar fornecida pela REM deve não só promover uma educação para a alteridade, mas também acolher essas juventudes, criando meios equitativos de acesso à educação integral, que esta se propõe a ofertar.

Entretanto, não há menção a qualquer estratégia ou garantia na BNCC ou na REM que represente efetivos meios e recursos para a promoção da educação integral e viabilização de condições equitativas de acesso a esta educação pelas múltiplas juventudes, no contexto das escolas públicas. Nem no tocante a adoção de estratégias curriculares, nem referente a adequações do ambiente escolar para a promoção dessa formação integral, como rege o texto da BNCC. Importante ressaltar, entretanto, que

Realização

houve a garantia de 40 milhões de dólares pelo BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial) ao NEM (Cf. Agência Câmara Notícias, 2023) e, no ano corrente, com o lançamento do “Escolas em Tempo Integral” (MEC, Lei Nº 14.640, 2023), mais 4 bilhões de reais (cf. VERDELIO, 2023) foram garantidos para as adequações necessárias.

Esse orçamento, contudo, parece não ter sido suficiente, até o momento, para promover mudanças substanciais na escola pública, diante da ínfima mudança de condições, principalmente, físicas na escola. Ao contrário, o que se é frisado na REM, mais especificamente, nas DCNEM 2018 é a adequação de estratégias às condições das escolas (DCNEM 2018, ART. 12, V, §8), que, no caso das pertencentes à rede pública de ensino, lamentavelmente, contam com mais da metade das unidades escolares sem condições de funcionamento (OLIVEIRA, 2023). Isso é revelado pelo relatório produzido a partir de fiscalizações realizadas pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), publicado em abril de 2023 (ATRICON, 2023). Essa frente de trabalho nacional, batizada de Operação Educação, consiste em uma ação inédita derivada de uma parceria entre a Atricon e o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE/SP), e resultou na fiscalização de 1.082 escolas públicas em todo o país, em busca da detecção de problemas de infraestrutura e demais condições de precariedade no ambiente escolar, como a questão da segurança, por exemplo. O resultado é alarmante.

Dentre os principais problemas detectados estão: a inexistência de coleta de esgoto em 31% das escolas, bem como de Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB) em 89% das escolas; ausência de hidrantes (86%) e extintores (44%). Devido às inadequações apontadas e outras de infraestruturas, como salas de aula com ventiladores sem funcionamento, iluminação insuficiente em sala, refeitórios e cozinhas (das escolas que os possuem) em condições de higiene ruins: 82% não possuem alvará de funcionamento da Vigilância Sanitária.

Inclui-se na lista de precariedade a falta de bibliotecas (62%), de laboratório de informática (88%), de sala de leitura (63%). No tocante a falta de segurança, 16,94% (Relatório ATRICON, p.19) das escolas possuem buracos nos muros e 7,72% (ibidem) possuem portões quebrados ou danificados, permitindo a entrada de estranhos, sem qualquer impedimento; o que representa grande risco aos discentes e servidores que atuam nessas unidades escolares, em especial, no momento de insegurança e de

Realização

constantes ataques ocorridos em escolas de todo o país durante o ano de 2023 (CALIXTO, 2023 e ITO, 2023) .Toda essa deficiência resulta da constatação de que 57% das escolas estão inadequadas para utilização e que há sérios problemas envolvendo segurança e higiene que inviabilizam o bom funcionamento das unidades escolares visitadas.

Se 57% das escolas públicas não possuem condições nem mesmo de receber os estudantes e demais públicos que ocupam o ambiente escolar, como pensar e adequar uma proposta educacional que priorize a formação integral dos estudantes, de modo a contemplar as múltiplas realidades das chamadas juventudes, em tal condição de precariedade em que esses espaços estão? Quando se amplia o olhar para outros documentos da REM, como as DCNEM de 2018 e a exigência feita de adequação da Reforma à realidade da escolar, elucida-se que talvez a intenção da REM não seja necessariamente a de acolher de fato essas múltiplas juventudes, uma vez que nada de efetivo foi garantido pela REM nesse sentido, com exceção do lançamento do Programa Escola em Tempo Integral, que por ter sido lançado recentemente, nada se pode afirmar a seu respeito. Outra esperança para a educação pública brasileira pode estar no fato de o Fundo de Manutenção para o Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (MEC, 2020) ter ficado fora do teto de gastos apresentado pelo Arcabouço Fiscal⁴.

Todavia, é importante frisar que ofertar educação em tempo integral não é o suficiente para se ofertar educação de qualidade. Se o tempo de permanência do estudante não for de qualidade, será um desperdício de recurso e conseguirá ampliar ainda mais o maior dos problemas nessa etapa do ensino básico, que é o alto índice de evasão, pois se esses jovens, em especial, os mais pobres, precisam se sustentar e ajudar no sustento da família, estes ficariam impedidos não só de estudar em tempo integral mas muito provavelmente, de estudar no período noturno, haja vista que muitas escolas públicas que passam a funcionar em tempo integral, deixam de ofertar o período noturno. É o que mostra uma pesquisa, divulgada em um artigo da Revista Pesquisa FAPESP (FAPESP, 2022), de autoria da prof.^a Dirce Zan, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que atua como coordenadora da Pesquisa Estadual sobre o Ensino Médio. Esta consiste

⁴ O Arcabouço Fiscal é um conjunto de regras que limita os gastos no país. Fora criado pela equipe do ministério da Fazenda, sob a coordenação do atual ministro, Fernando Haddad, em substituição ao teto de gastos estabelecido pelo governo anterior. Acerca da inclusão do Fundeb no Arcabouço Fiscal e suas possíveis percussões, cf. BAPTISTA, 2023. Acesso em: 25/05/2023. Cf. também HARDT, 2023.

no acompanhamento da implementação do NEM no Estado de São Paulo. A pesquisadora aponta que há um movimento de conversão das escolas em tempo integral, concomitante ao desaparecimento da oferta do ensino noturno nas escolas públicas do Estado. Assevera ainda a necessidade de elaboração de política de permanência para auxiliar os estudantes do ensino noturno:

Temos observado que aqueles que trabalham durante o dia e não podem estudar em período integral não apareceram no retorno presencial, no começo deste ano. Ou seja, estão abandonando o ambiente escolar” [...] “Para garantir a continuidade dos estudantes na ampliação do horário escolar, é preciso formular políticas de permanência, como bolsas de estudo e outras ações que evitem a necessidade do trabalho precoce. (FAPESP, 2022).

Por não proporcionar medidas como as apontadas acima: bolsas de estudo e demais recursos que evite a necessidade de o jovem abandonar a escola pela necessidade de sobrevivência, a REM reduz ao invés de ampliar a oferta de formação humana integral. E por propor em sua redação o fomento a essa proposta e não dar subsídios para sua concretização, a REM torna-se, como adverte a professora Gilvânia Maria da Silva⁵, Fake News. A acusação de fake News em relação a REM se corporifica quando olhamos para o precário acesso dos vulneráveis socialmente. Um problema relacionado a implementação do NEM é a oferta de IF no Estado de São Paulo; fenômeno em destaque neste interessante artigo da Revista “Pesquisa Fapesp”⁶.

Como destaca o pesquisador Fernando Cassio, da UFABC, existem dificuldades referentes à implementação dos IF no Estado de São Paulo, pois falta oferta de opções para escolha desses IF aos estudantes da escola pública. A dificuldade de oferta dessas possibilidades de escolha se agrava mais para esses estudantes quando se originam da periferia, quilombos, escolas indígenas, entre outros grupos com vulnerabilidade social:

⁵ Adjetivo cunhado pela prof. Gilvânia Maria da Silva, em participação no 4º Webinário com Especialistas promovido pelo MEC. Gilvania é uma importante representante de comunidades quilombolas, fundadora da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), Secretária de Políticas para Comunidades Tradicionais (Subcom), na Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Cf. BRASIL. Consulta Pública Ensino Médio: 4º Webinário com Especialistas, 2023.

⁶ Idem.

O estado tem um cardápio com 34 opções de itinerários formativos. Mas um terço das 3,2 mil escolas estaduais ofertam apenas 2 possibilidades e cerca de 80% atuam com 2 a 4 itinerários. Grande parte delas não dispõe de estrutura física, como laboratórios, e docentes com qualificação adequada. Instituições localizadas em regiões vulneráveis, como em áreas indígenas ou no sistema prisional, disponibilizam apenas um itinerário e o estudante não consegue fazer escolhas. (FAPESP, 2022).

Diante do exposto, questionamos: a que juventudes a REM acolhe? Que tipo de formação a REM defende ao escolher competências como aprendizagens essenciais, pedagogia que procura prevê de antemão a formação a ser ofertada / obtida, limitando as possibilidades formativas que fujam ao escopo previamente definido? Evidentemente, não se trata da formação integral a qual ela se compromete, na BNCC, promover. Resolver-se-iam todos esses problemas de acesso se esse relevante recurso do “Escolas em Tempo Integral” forem aplicados de maneira correta para a adaptação ideal dessas escolas no futuro? Cremos que não, uma vez que a centralidade, controle e regulação da educação ofertada por competências limita significativamente as perspectivas formativas, impedindo um desenvolvimento pleno e livre do estudante.

3. Considerações finais

Procuramos nesse trabalho demonstrar que, apesar de a REM, por meio da BNCC, afirmar que pretende acolher as “juventudes”, esta nada viabilizou para que isso ocorresse. Procuramos demonstrar ainda que, apesar de a BNCC afirmar literalmente que escolhe a educação integral como modelo de formação a ser adotado no NEM, esta adota efetivamente a pedagogia das competências, uma pedagogia que possui estreitos laços com o neoliberalismo e limita as perspectivas formativas, à medida que não deixa margem para se eleger como formação algo que esteja fora do escopo previamente traçado e fortemente controlado durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Além de conter tais contradições em sua gênese, ao não investir em meios de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e formação adequados aos profissionais da educação, a REM simplesmente impõe mudanças e relega as escolas públicas à sorte, para não se dizer, ao fracasso formativo desses/as jovens estudantes.

Referências

Agência Câmara Notícias. MEC cumpre metas e garante US\$ 40 milhões de empréstimo do Bird para o Novo Ensino Médio Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71321-mec-cumpre-metas-e-garante-us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 14/10/2023.

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL (ATRICON). Operação Educação – Fiscalização Ordenada Nacional. Relatório Consolidado – Brasil. Coordenação técnica: Instituto Rui Barbosa. São Paulo: 27 de abril de 2023. Disponível em: https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao_Educacao_Relatorio_Nacional.pdf. Acesso: 28/04/2023.

BAPTISTA, Rodrigo. Arcabouço Fiscal: inclusão do Fundeb é criticada em audiência na CE. Brasília: Senado Notícias, 24/05/2023. Acesso em: 25/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Canal do MEC no Youtube. Consulta Pública Ensino Médio: 4º Webinário com Especialistas. 15/05/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mC-JyomHW4g>. Acesso em: 15/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Canal do MEC Youtube. Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova! Disponível em: https://youtu.be/DFfRjP_hyzM?si=cYB-2rsMU4II24D_

BRASIL. Ministério da Educação. Canal do MEC Youtube. Novo Ensino Médio. Canal do MEC Youtube, Disponível em: <https://youtu.be/rffon63gGBY?si=TqjmNdesPcA5-V7R> Acesso em 14/10/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Canal do MEC Youtube. Governo anuncia Novo Ensino Médio. Disponível em: https://youtu.be/KEXia08vxwQ?si=jvP6aSMUNu_TEkMM. Acesso em: 14/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC Notícias. Ministro faz apelo por consenso pela educação durante sanção da Lei do Novo Ensino Médio. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/45231-presidente-michel-temer-sanciona-a-medida-provisoria-que-estabelece-novo-ensino-medio>. Acesso em: 14/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018. em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04/04/2022.

BRASIL. Ministério da educação. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. BRASÍLIA: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso: 06/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 15/10/2023.

BRASIL. Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 15/10/2023.

CALIXTO, Tatiane. Ataques a escolas: possibilidades para evitar novas ações violentas. 05/04/2023. Revista Nova Escola. Seção Jornalismo. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21640/ataques-a-escolas-possibilidades-para-evitar-novas-acoes-violentas?gclid=CjwKCAjwjMiiBhA4EiwAZe6jQE8wI27U13kCsfUob8ruUf7cbnBh3y60Bijaod3xEXiOq0S-_GQLRoCzkgQAvD_BwE. Acesso: 03/05/2023.

Canal do MEC Youtube. Governo anuncia Novo Ensino Médio. Disponível em: https://youtu.be/KEXia08vxwQ?si=jvP6aSMUNu_TekMM. Acesso em: 30/04/2023.

Canal Movimento pela Base no Youtube. O Novo Ensino Médio. Disponível em: https://youtu.be/WjT-YrMo_al?si=Ws6-ucBaf7NoU8MR. Acesso em 14/10/2023.

GOUVEIA, Aline. Apenas 15% dos brasileiros com mais de 16 anos estudam, diz pesquisa. Brasília: Correio Braziliense, 26/05/2023. Coluna “EU Estudante”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/05/5097419-apenas-15-dos-brasileiros-com-mais-de-16-anos-estudam-diz-pesquisa.html>. Acesso em: 29/05/2023.

HARDT, Caroline. Cajado mantém Fundeb dentro do limite de gastos do arcabouço e deve enfrentar pressão da bancada da Educação por mudança. Brasília: Jovem Pan News, 23/05/2023. Disponível em: <https://jovempan.com.br/noticias/politica/cajado-mantem-fundeb-dentro-do-limite-de-gastos-do-arcabouco-e-deve-enfrentar-pressao-da-bancada-da-educacao-por-mudanca.html>. Acesso em: 25/05/2023.

ITO, Daniel. Governo anuncia medidas para combater ataques violentos em escolas. Portal de Notícias EBC. Rádio Agência Nacional. Brasília: 05/04/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/seguranca/audio/2023-04/governo-anuncia-medidas-para-combater-ataques-violentos-em-escolas>. Acesso: 03/05/2023.

OLIVEIRA, Priscila. Mais da metade das salas de aula fiscalizadas por Tribunais de Contas em todo o país são inadequadas. Notícias do Sítio da Associação dos Membros do

Realização

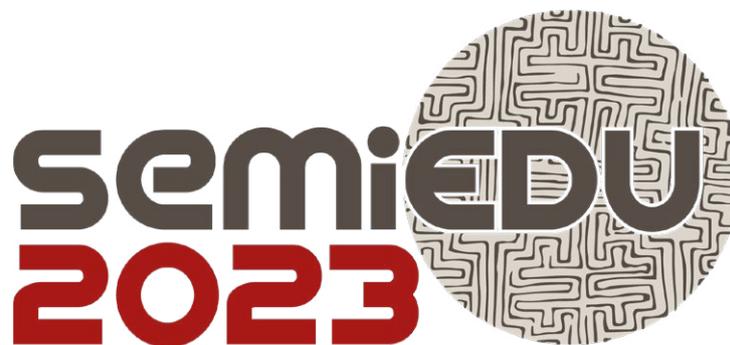
tribunal de Contas do Brasil (ATRICON). 27 DE ABRIL DE 2023. Seção “Notícias em destaque”. Disponível em: <https://atrimon.org.br/mais-da-metade-das-salas-de-aula-fiscalizadas-por-tribunais-de-contas-em-todo-o-pais-sao-inadequadas/>. Acesso: 30/04/2023.

Portal MEC Notícias. Ministro faz apelo por consenso pela educação durante sanção da Lei do Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/45231-presidente-michel-temer-sanciona-a-medida-provisoria-que-estabelece-novo-ensino-medio>. Acesso em: 30/04/2023.

QUEIROZ, Raquel. As incertezas do Novo Ensino Médio. Revista Pesquisa FAPESP, Edição 316, junho de 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/as-incertezas-do-novo-ensino-medio/>. Acesso: 20/04/2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: Protagonismo e lógica mercantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05/04/2023.

VERDELIO, Andreia. Governo libera R\$ 4 bi para ampliar vagas de tempo integral em escolas. Brasília: Agência Brasil - EBC, 12/05/2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-05/governo-libera-r-4-bi-para-ampliar-vagas-de-tempo-integral-em-escolas#:~:text=O%20Programa%20Escolas%20de%20Tempo%20Integral%20busca%20viabilizar%20a%20meta,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%E2%80%9D%20at%C3%A9%202024>. Acesso em: 25/05/2023.



TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE NO CURRÍCULO DE CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: PERCEPÇÕES

Ana Claudia Pereira Rubio

(IE/ UFMT) – anaclaudiarubio@yahoo.com.br

Ozerina Victor de Oliveira

(IE/ UFMT) – ozerina.ufmt@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Artigo completo

Resumo:

As Tecnologias Digitais em Rede (TDR) ultrapassaram os muros dos espaços educacionais, seja por meio de Políticas Públicas de Inclusão Digital ou de professores e alunos, mas sua integração ao currículo continua sendo um desafio tanto nas escolas quanto nas universidades. Neste sentido, desenvolvemos o presente artigo com intuito de compreender como as TDR vem sendo integradas aos currículos de cursos de formação inicial de professores em uma universidade pública do estado de Mato Grosso. Para tal, realizamos estudo bibliográfico e documental, onde analisamos 14 (quatorze) Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de formação inicial de professores da referida Universidade. A pesquisa foi orientada pela compreensão de currículo como prática cultural e de significação e de TDR como prática social. A análise dos documentos da referida Universidade nos possibilitou compreender que as TDR estão sendo integradas aos currículos dos cursos de formação inicial de professores, sob várias formas, mas identificamos que ainda há um número considerável de cursos de licenciatura que não fazem menção a esses artefatos em seus PPCs.

Palavras-chave: Currículo. Tecnologias Digitais em Rede. Formação inicial de professores.

1 Introdução

As Tecnologias Digitais em Rede (TDR) se fazem cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, não sendo diferente nos espaços educacionais. Mas, estar presente nesses espaços não significa estar integradas aos currículos e menos ainda promovendo práticas significativas aos atores do currículo (docentes e discentes). Neste sentido, desenvolver pesquisas que possibilite compreender como as TDR vem sendo integradas aos currículos de cursos de formação inicial de professores se torna cada vez mais relevante.

A pesquisa encontra-se teoricamente orientada pela compreensão de TDR como prática cultural (Buzato, 2006); e de currículo como práticas cultural e de significação (Lopes; Macedo, 2011). A pesquisa foi desenvolvida a partir de estudo bibliográfico e de

estudo documental que “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (Lüdke; André, 2011, p. 38) e “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2011, p. 38).

No período de 18 a 20 de setembro de 2023 acessamos a página de uma Universidade pública, localizada na cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso, com intuito de recuperar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciatura para análise. Após o acesso identificamos que a Universidade oferta 17 (dezesete) cursos de licenciatura no campus de Cuiabá, mas apenas 14 (quatorze) cursos disponibilizaram os PPCs de forma *on-line* no Portal institucional, sendo eles: Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Filosofia; Física; Geografia; História (Matutino); História (Noturno); Letras Língua Portuguesa/Espanhola; Letras Língua Portuguesa/Francesa; Letras Língua Portuguesa/Inglesa; Letras Língua Portuguesa/Literatura; Química, Matemática e Música. Os cursos de licenciatura em Letras-Libras; Pedagogia Matutino e Pedagogia Noturno não disponibilizaram os PPCs de forma *on-line* no *site* da Universidade. Todos os cursos de licenciatura que tiveram os PPCs disponibilizados de forma *on-line* tiveram seus documentos analisados nessa pesquisa.

Após a coleta dos PPCs, iniciamos a análise de seus textos com intuito de identificarmos a inclusão das TDR nos currículos dos referidos cursos. Para isso, buscamos nos textos os descritores: computador, informática, tecnologia, celular, internet, web, virtual e digital – sendo estes termos relacionados às Tecnologias Digitais em Rede (Quadros, 2013).

A seção que segue é o resultado das análises dos textos dos Projetos Pedagógicos de Cursos de formação inicial de professores da Universidade selecionada para o estudo.

2 TDR no currículo dos cursos de formação inicial de professores: tecendo reflexões

Nesta seção apresentamos o resultado da análise dos dados obtidos a partir do contexto do texto¹ da política de currículo de cursos de formação inicial de professores,

¹ De acordo com Ball (1994) existem cinco contextos nos quais os sentidos das políticas educacionais são forjados, mas no campo do currículo costumamos utilizar apenas três deles: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. (Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994). O contexto da produção do

Realização



mais especificamente, os PPCs – que é um documento elaborado pela unidade acadêmica responsável pelo curso com a participação dos agentes políticos envolvidos em sua construção (corpo docente, técnico-administrativos e representantes discentes). O objetivo do PPC é nortear a ação educativa do curso de graduação a partir do olhar desses agentes políticos e com base na legislação vigente.

Os dados obtidos a partir da análise dos documentos serão apresentados e discutidos a partir de quatro eixos: 1) Integração das TDR no item “organização curricular” do PPC; 2) Integração das TDR a partir das disciplinas e suas ementas no PPC; 3) Integração das TDR no PPC por meio de Laboratórios; e 4) Ausência das TDR no PPC. Vale destacar que os excertos dos PPCs apresentados nessa pesquisa estão transcritos tais quais registrados nos respectivos originais.

1) Integração das TDR no item “organização curricular” do PPC: As TDR foram incluídas no elemento “organização curricular dos PPCS dos cursos de Ciências Biológicas e de Matemática, como pode ser observado nos excertos abaixo:

[...] uso de recursos didáticos e das novas tecnologias; tendências em educação Matemática. (PPC Matemática [...], 2019, p. 09-10).

[...] Metodologias não presenciais, incluindo as tecnologias da informação e comunicação (TICs), também poderão ser utilizadas até o limite de 20% da carga horária da disciplina, se previstas no Plano de Ensino. (PPC Ciências Biológicas [...], 2012, p. 16).

Com base no exposto, podemos dizer que ainda são poucos os cursos que apontam as TDR no elemento “organização curricular” dos textos dos PPCs analisados. Parece-nos que nesses dois trechos descritos, as TDR são contempladas nesse elemento de forma instrumental, uma vez que são abordadas como recurso para determinado fim. Esse tipo de integração não possibilita práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem (Rubio; Oliveira, 2020). Consideramos relevante destacar a importância de abordar as TDR nesse elemento do PPC, uma vez que ele é destinado para a apresentação e descrição da estrutura curricular do curso e de seus componentes curriculares, observando a articulação com os objetivos apresentados, com o perfil do egresso, com a política da instituição e com as diretrizes referentes ao curso emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

texto é a arena onde os textos curriculares são produzidos por atores que estão em competição pelo controle da representação da política. [...] (Matheus, 2013, p. 38).

2) Integração das TDR a partir das disciplinas e suas ementas nos PPCs: As TDR foram incluídas a partir de disciplinas específicas e suas ementas nos PPCS dos cursos de Ciências Biológicas, História (Matutino e Noturno), Matemática, Química e Física. Segue os excertos:

Questões sociocientíficas na educação básica (Disciplina optativa) – [...] O uso das tecnologias de comunicação e informação na abordagem de CTSA. (PPC Ciências Biológicas [...], 2012, p. 99).

Ensino de História V (Disciplina optativa) - Ementa: Ciberespaço, cibercultura e educação. As tecnologias e a educação. Ensino de História e novas tecnologias. (PPC História Matutino [...], 2017, p. 265).

Ensino de História V (Disciplina optativa) - Ementa: Ciberespaço, cibercultura e educação. As tecnologias e a educação. Ensino de História e novas tecnologias. (PPC História Noturno [...], 2017, p. 265).

Tecnologias para o Ensino de Matemática I (Disciplina Obrigatória) - Conceitos de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Identificação, análise e utilização de softwares na educação básica. Geometria dinâmica. Planilhas eletrônicas. (PPC Matemática [...], 2019, p. 63-64).

Tecnologias para o Ensino de Matemática II (Disciplina Obrigatória) - Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o ensino de Matemática. Educação Matemática e ambientes virtuais de aprendizagem e tutoria. Avaliação e produção de materiais didáticos para o ensino de matemática com o uso das TICs. (PPC Matemática [...], 2019, p. 81).

Tecnologias Educacionais para o Ensino de Química (Disciplina Obrigatória) - Ementa: Uso do computador como ferramenta no processo de ensino aprendizagem de Química. Prática Pedagógica com as tecnologias educacionais. (PPC Química [...], [ca2012], p. 80).

Introdução a Ciência da Computação (Disciplina Obrigatória) - Ementa: Introdução: Evolução Histórica do desenvolvimento dos computadores. Conceitos de redes e Internet. Hardware e Software. (PPC Química [...], [ca2012], p. 51).

Instrumentação para o ensino de Física III (Disciplina Obrigatória) - Recursos didáticos: [...] Apresentações gráficas. Datashow. Seleção e/ou produção de vídeos e filmes como recursos pedagógicos. Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas ao ensino. (PPC Física [...], 2016, p. 27).

Os cursos de Matemática e de Química ofertam duas disciplinas direcionadas as TDR. Os cursos de Matemática, Química e Física ofertam disciplinas obrigatórias relacionadas às TDR. Os cursos de Ciências Biológicas e de História (Matutino e Noturno) ofertam disciplinas optativas relacionadas às TDR. Compreendemos que o fato de o curso de licenciatura ofertar uma disciplina relacionada às TDR é um grande avanço, mas compreendemos, assim como Jover (2008), que ao oferecer uma disciplina em caráter não-obrigatório o curso demonstra entender que os assuntos abordados por esta

são interessantes, mas não suficientemente relevantes para a formação do futuro professor.

Percebemos ainda em relação ao eixo 2 (dois) que a maioria das disciplinas são ofertadas na referida instituição de modo obrigatório, dado que aponta um grande avanço em relação a inclusão das TDR ao currículo, uma vez que Machado (2011, p. 13) apontou em seu estudo que “na universidade pública as disciplinas relativas a saberes tecnológicos são ofertadas na maioria por créditos optativos”. Observamos que as disciplinas “Introdução a ciência da computação”, “Instrumentação para o ensino de Física III” parecem abordar as TDR de forma instrumental, fato que pouco contribuirá para a integração desses artefatos na prática dos futuros professores (Jover, 2008), uma vez que as TDR são inseridas no currículo “[...] basicamente como enfeites de técnicas tradicionais de ensino, dourando a pílula, tornando o ensino tradicional mais atraente” (Cysneiros, 1999, p. 21). Já as demais disciplinas sugerem, através de suas denominações e ementas, o uso das TDR como ferramenta pedagógica. Também merece destaque o fato de os cursos de Matemática e de Química ofertarem duas disciplinas direcionadas as TDR.

3) Integração das TDR no PPC por meio de Laboratórios: As TDR foram incluídas nos PPCs através de laboratórios de informática e de ensino dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História (Matutino e Noturno), Matemática e Música. Segue trechos dos PPCs:

O Laboratório de Informática está estruturado com jogos de PCs, tela, teclado e nobreaks. Os acadêmicos têm acesso ao espaço quando é solicitado para alguma aula de disciplina, bem como para que realizem suas pesquisas bibliográficas, acessando o portal Periódico Capes ou desenvolvam seus trabalhos. (PPC Ciências Biológicas [...], 2012, p. 49-50).

Laboratório de Ensino: [...] oportunizar acesso à Internet aos docentes e estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais; [...] Da utilização da Internet – a Internet será para uso de todo o corpo docente e discente do curso de Ciências Sociais, com fim específico de pesquisa e consultas sem fins comerciais nem de entretenimento [...] (PPC Ciências Sociais [...], 2013, p. 111 - 113).

O Laboratório de Informática do ICHS, com 34 computadores, é disponibilizado a todos os estudantes do Instituto em período integral. (PPC Filosofia [...], [ca2012] p. 22)

Laboratório de Informática constitui-se de amplo espaço físico [...] no qual os alunos tem acesso livre a cinquenta computadores no período de 07:30 horas até as 22:00 horas de segunda a sexta, período no qual há disponível um funcionário treinado para atender as demandas desse laboratório. Os computadores possuem programas de domínio público e uso livre, os quais são utilizados para desenvolverem suas atividades extraclasse que requeiram o uso

Realização

de internet da rede mundial de computadores. (PPC Geografia [...], 2019, p. 59).

Laboratório de Prática de Ensino[...] desenvolver atividades didático-pedagógicas na área de Ensino de História com ênfase nas atividades de orientação e elaboração de materiais didáticos de apoio; uso e exploração das novas tecnologias e linguagens para o ensino de História. (PPC História Matutino [...], 2017, p. 196).

Laboratório de Prática de Ensino[...] desenvolver atividades didático-pedagógicas na área de Ensino de História com ênfase nas atividades de orientação e elaboração de materiais didáticos de apoio; uso e exploração das novas tecnologias e linguagens para o ensino de História. (PPC História Noturno [...], 2017, p. 196).

Temos um laboratório multi-cursos com quarenta computadores, utilizados para as disciplinas de tecnologia de ensino, um laboratório com quinze computadores e outro com seis computadores, todos com acesso a internet, estes dois especificamente para desenvolvimento de aulas didáticas em demanda do Curso. Os alunos podem estar utilizando estes laboratórios sob a companhia de um professor ou instrutor. [...] para os alunos do projeto de iniciação a docência é destinado um laboratório com quatro computadores com acesso a internet e todas as salas de aulas e corredores estão equipados com pontos de internet via wifi, onde cada aluno por meio de seu computador ou smartphone tem acesso a internet, tanto para fins pessoais quanto didáticos. [...] O Curso conta com a disponibilidade de três laboratórios de Ensino, ambos equipados com computadores, [...] quantidades satisfatórias para o Curso. Um destes laboratórios é dedicado apenas a atividades computacionais. Está equipado com quinze computadores, todos com acesso a internet e é utilizado sob a coordenação de um professor. Outro laboratório, além de seis computadores tem ainda mesas adequadas para o trabalho em grupo e materiais para elaboração e criação de instrumentos didáticos em nível básico. [...] o Curso ainda conta com um terceiro laboratório didático destinado aos alunos do Curso que estão envolvidos no projeto de iniciação a Docência. Este laboratório é utilizado para reuniões, debates e elaboração de materiais para realização de oficinas. (PPC Matemática [...], 2019, p. 39)

Laboratório de Informática com 20 estações digitais sendo 2 deles para deficientes visuais. (PPC Música [...], 2009, p. 82).

Observamos que 08 (oito) dos cursos que tiveram os PPCs analisados apontaram em seus documentos a integração das TDR por meio de Laboratórios de Informática ou de Ensino. Compreendemos que os laboratórios de informática e de ensino precisam ser ambientes que promovam e facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Caso contrário, esses espaços podem passar a ser subutilizados. Em relação ao laboratório de informática, Mercado (2002) afirma que só colocar o computador a disposição dos futuros professores não é suficiente, pois é preciso preparar esses futuros profissionais para que eles compreendam os potenciais das TDR em sua prática profissional.

4) Ausência das TDR no PPC – Ao analisar os PPCs dos cursos de formação inicial de professores da referida instituição, percebemos que os cursos de Letras Língua Portuguesa/Espanhola; Letras Língua Portuguesa/Francesa; Letras Língua

Realização

Portuguesa/Inglesa; Letras Língua Portuguesa/Literatura não abordam as TDR em seus documentos.

A ausência das TDR nos currículos desses cursos está em desconformidade com a legislação que normatiza as políticas de formação inicial de professores, demonstrando uma situação desfavorável para a integração das TDR na prática pedagógica dos futuros professores (Hohenfeld; Lapa; Penido, 2008) e um “descompasso entre o processo de formação docente e os movimentos ocorridos na sociedade contemporânea”. (Souza; Linhares, 2012, p. 33). Percebemos que este não é um fato isolado, uma vez que autores como Lima (2001) e Machado (2011) também identificaram isso em suas pesquisas. Destacamos que nos chamou atenção o fato do curso de Letras não abordar as TDR em seus PPCs, por esta ser uma área de linguagem.

Apresentamos a seguir algumas considerações em relação as nossas percepções em relação a integração das TDR ao currículo de cursos de formação inicial de professores.

3 Algumas considerações

O desenvolvimento desta pesquisa nos possibilitou-nos conhecer o contexto do texto da política de currículo dos cursos de formação inicial de professores de uma Universidade pública do estado de Mato Grosso em relação a integração das TDR aos seus currículos.

A análise dos dados nos possibilitou perceber que a maioria dos cursos de formação inicial de professores ofertados pela instituição contempla as TDR em seus Projetos Pedagógicos de Curso através dos seguintes elementos do PPC: organização curricular, ementas, disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas ou Laboratórios de informática ou de ensino. Identificamos que as áreas de conhecimento que apresentaram maior avanço na integração das tecnologias aos seus currículos foram Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas. Observamos que um número considerável de cursos de licenciatura ainda não aborda às TDR em seus currículos.

Ao final da pesquisa compreendemos que a inclusão de uma disciplina sobre TDR no currículo de formação inicial de professores não garante, por si só, a obtenção dos conhecimentos necessários para que os futuros professores incorporem as TDR de forma estruturante em seu fazer docente. Para isso, é importante que as TDR sejam trabalhadas nos cursos de formação inicial de professores para além da disciplinaridade. Elas

precisam estar articuladas ao contexto educacional, propiciando aos futuros professores compreenderem a relevância das TDR nos processos de construção do conhecimento, e no desenvolvimento de práticas criativas e autorais.

Neste sentido, consideramos importante repensar os currículos dos cursos de formação inicial de professores da referida instituição com intuito de possibilitar aos futuros professores uma formação alinhada à cultura digital e que possibilite a estes profissionais desenvolverem práticas mais críticas, reflexivas e criativas em relação a integração das tecnologias em seu fazer pedagógico. Vale destacar que todas essas percepções advieram do contexto do texto e que para ter uma visão mais ampliada em relação aos currículos de cursos de formação inicial de professores da Universidade em questão seria necessário desenvolver pesquisas que abordem o contexto da prática desses cursos de licenciatura.

Referências

BALL, S. J.; BOWE, Richard. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues.** *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press. 1994.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 5 set. 2015.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Gestão escolar: parâmetros curriculares e novas tecnologias na escola. In: RAMOS, Edla Maria Faust; ROSATELLI, Marta Costa; WAZLAWICK, Raul Sidney (Orgs.). *Informática na escola: um olhar multidisciplinar.* Fortaleza: Editora da UFC, 2003. p. 11-24. In: XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008. **Livro de anais...** Curitiba, 2008.

HOHENFEL, Dielson P.; LAPA, Jancarlos M.; PENIDO, Maria Cristina Martins. Avaliando a presença das TIC nos cursos de física do IF-UFBA. In: XI Encontro de Pesquisa em Ensino De Física, 2008. **Livro de anais...** Curitiba. 2008.

JOVER, Renato Rivero. **A formação em tecnologia informática nos cursos de licenciatura em matemática.** 2008. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na educação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do estado de Santa Catarina**. 2001. 81 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. Oferta de disciplinas relativas as TIC nos cursos de licenciatura presenciais das universidades de Sergipe. In: V Colóquio Internacional “educação e contemporaneidade”, 2011. **Livro de anais...** São Cristovão/SE, 2011.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. 2013. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

PPC Ciências Biológicas. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas**, Cuiabá. 2012. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality= PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 19 set. 2023.

PPC Ciências Sociais. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais**, Cuiabá. 2013. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality= PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 19 set. 2023.

PPC Filosofia. **Projeto Pedagógico do curso de Filosofia**, Cuiabá. [ca 2012]. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality= PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 18 set. 2023.

PPC Física. **Projeto Pedagógico do curso de Física**, Cuiabá. 2016. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality= PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 20 set. 2023.

PPC Geografia. **Projeto Pedagógico do curso de Geografia**, Cuiabá. 2019. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality= PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 20 set. 2023.

PPC História Matutino. **Projeto Pedagógico do curso de História Matutino**, Cuiabá. 2019. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality= PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 20 set. 2023.

PPC História Noturno. **Projeto Pedagógico do curso de História Noturno**, Cuiabá. 2019. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality=PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 19 set. 2023.

PPC Letras. **Projeto Pedagógico do curso de Letras Língua Portuguesa/Espanhola**, Cuiabá. 2009. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality=PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 18 set. 2023.

PPC Letras. **Projeto Pedagógico do curso de Letras Língua Portuguesa/Francesa**, Cuiabá. 2009. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality=PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 18 set. 2023.

PPC Letras. **Projeto Pedagógico do curso de Letras Língua Portuguesa/Inglesa**, Cuiabá. 2009. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality=PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 18 set. 2023.

PPC Letras. **Projeto Pedagógico do curso de Letras Língua Portuguesa/Literatura**, Cuiabá. 2009. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality=PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 18 set. 2023.

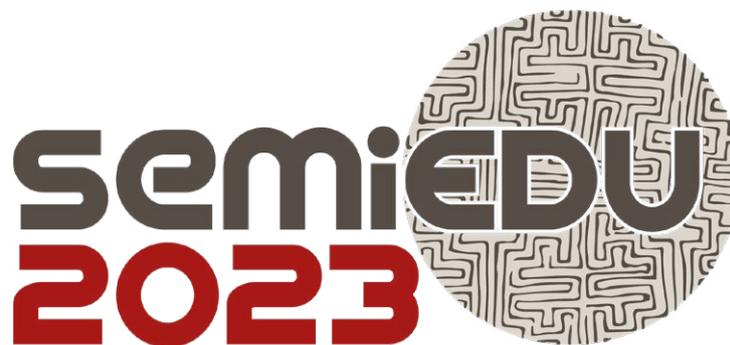
PPC Matemática. **Projeto Pedagógico do curso de Matemática**, Cuiabá. 2017. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality=PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 19 set. 2023.

PPC Música. **Projeto Pedagógico do curso de Música**, Cuiabá. 2009. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality=PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 19 set. 2023.

PPC Química. **Projeto Pedagógico do curso de Química**, Cuiabá. [ca2012]. Disponível em: [https://www.ufmt.br/ensino /busca?text=&modality=PRESENCIAL &type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=](https://www.ufmt.br/ensino/busca?text=&modality=PRESENCIAL&type=GRADUA%C3%87%C3%83O&campus=1&period=). Acesso em: 20 set. 2023.

QUADROS, Amanda Maciel de. **Práticas educativas e tecnologias digitais de rede: novidade ou inovação?** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Albano Goes; LINHARES, Ronaldo Nunes. Entre a teoria e a prática: um olhar sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na formação de professores. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 12 - n. 1 - p. 27-36 / jan-abr 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/UFMT/Downloads/marianass,+2-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.



INDIVIDUALIDADE VERSUS COLETIVIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO CAMPO: UM BALANÇO DE PRODUÇÃO

Claudemir Lourenção

(IE/ UFMT) – claulourencao@hotmail.com

Ozerina Victor de Oliveira

(IE/ UFMT) – ozerina.ufmt@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Artigo completo

Resumo:

Esse trabalho tem por objetivo fazer um levantamento da produção acadêmica sobre a reforma do Ensino Médio no Campo disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dessa maneira, busca entrelaçar duas temáticas: Ensino Médio e Educação do Campo. Observa-se que ambas são consideradas periféricas na história da educação brasileira por serem negligenciadas por governos. Quando ganham visibilidade, há intencionalidades vinculadas ao desenvolvimento econômico com viés capitalista. Na atual conjuntura da política brasileira, encontram-se opostas em relação aos princípios orientadores, posto que a primeira se configura com perspectiva individualista, meritocrática, expressão do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível (Kuenzer, 2020). A segunda, ancorada nas concepções de formação integral a partir dos atores que produzem sua existência na relação com o campo, de feito coletivo, luta para se manter e sobreviver aos ataques das políticas de ideologia neoliberal.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Educação do Campo. Individualidade. Coletividade.

1 Introdução

Na história da educação brasileira, o Ensino Médio e a educação em territórios rurais são tidos como secundários ao longo das políticas adotadas pelos mais diferentes governos. Em grande medida, quando o Estado brasileiro projetou algo para essa etapa e modalidade, tinha intenções marcadas por interesses econômicos capitalistas. Dessa maneira, educação do campo e ensino médio são vistos como periféricos na história da educação brasileira (Rodrigues, 2011; Moehlecke, 2012; Brasil, 2001; Calazans, 1993; Ferreira; Brandão, 2011; Peripolli, 2002).

Como aponta Lourenção (2016), a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, especialmente o MST, a educação do campo ganha visibilidade a partir das

disputas que se estabelecem no campo político e pedagógico. Dessas disputas, a educação do campo passa a figurar como política pública, mas pensada pelos povos do campo.

Seguindo pela lógica de atuação por representação de variados grupos e nos diferentes espaços de luta por educação dos povos do campo, assim como pelas experiências e produções acumuladas por escolas, universidades, secretarias de educação e movimentos sociais, ampliou-se o arcabouço jurídico com reflexos na qualidade da educação e na organização das escolas. Isso se evidencia pela ampliação das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, presentes na Resolução CNE/CEB nº 02/2008 e pela publicação do Decreto nº 7.352/2010. Nos estados e municípios, foram publicados pelos conselhos de educação resoluções e instruções normativas que ora antecipavam a legislação nacional, ora complementavam para cumprir as demandas das secretarias estaduais e municipais de educação.

No caso do Ensino Médio, podemos compreender a partir de Rodrigues (2011) que a dualidade marcada por ensino propedêutico para a classe com poder político e econômico e formação profissionalizante para a classe trabalhadora é resultado de articulações entre essa etapa escolar e modelos econômicos adotados ao longo da história do Brasil. Para ele, até a década de 30 do século XX o acesso ao Ensino Médio era quase exclusivo da elite brasileira. A tentativa de democratização tem finalidade de atender a industrialização do país é inaugura uma série de reformas educacionais. Para Moehlecke (2012), embora a reforma Francisco Campos tenha promovido avanços, não rompeu com a estrutura dual.

Esses autores (Rodrigues, 2011; Moehlecke, 2012) apontam que as décadas seguintes mantêm a tendência reformista com os mesmos propósitos industriais de projetar o país no cenário mundial. Destacam nesse período a leis de equivalência (leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53) que possibilitavam acesso à Universidade aos estudantes do ensino técnico. Entretanto, Rodrigues (2011) lembra que a desigualdade entre os modelos ofertados favorecia os que cursavam educação geral. Além disso, a maioria das matrículas estavam na rede privada e em regiões com processo de industrialização avançada. Rodrigues (2011) indica ainda que dessa tentativa de potencializar o capitalismo no Brasil, surgem acordos com organismos estadunidenses (MEC-Usaid), cujo fortalecimento se dá após o golpe militar de 1964. Esse acordo tinha o objetivo principal de implantar o modelo estadunidense nas universidades brasileiras, porém teve influência

Realização

nos demais níveis de ensino e culminou na reforma implantada pela segunda LDB, Lei 5.692/71, estabelecendo a profissionalização compulsória para o Ensino Médio (Lourenção, 2016).

Essa estratégia foi vista como uma tentativa de diminuir a pressão por vagas nas universidades (Moehlecke, 2012). Essa profissionalização poderia garantir a reprodução das relações sociais, considerando que se acreditava que os estudantes que não podiam custear o processo, abandonariam os estudos pela necessidade de trabalhar. A profissionalização compulsória durou até 1982, quando a continuidade ficou a critério de cada escola (Freitag, 1986).

Ainda para Rodrigues (2011), a redemocratização do país não alterou a forma de conduzir a educação. Para ele, a Lei 9.394/96, as diretrizes e as resoluções pós essa LDBEN e o Decreto 2.208/97 sofrem influência de organismos internacionais de financiamento sob a perspectiva de estabelecer o estado mínimo e flexibilizar e descentralizar a administração. Para o autor, a crise do capital e a assunção da ideologia neoliberal pressionaram governos a ponto de exigir uma ressignificação da educação, especialmente do Ensino Médio. Por conta disso, os documentos produzidos e distribuídos pelo MEC na gestão de Fernando Henrique Cardoso,

[...] acabavam por prescrever pressupostos, metodologias e currículos de forma hermética, comportando-se quase como roteiros a serem seguidos. Utilizando-se de uma lógica de e para o mercado, começam a ser produzidos livros didáticos e paradidáticos com a chancela “de acordo com os Parâmetros Curriculares” e a Reforma passa a ser um produto posto a venda (Rodrigues, 2011, p. 197).

Mesmo os governos de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) não rompem com as orientações dos organismos internacionais. Para Rodrigues (2011), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) são consideradas políticas de continuidade, pois direcionam currículo, materiais didáticos, formação de professores e implantam lógica empresarial na gestão pública. Há, entretanto, conforme o autor, rupturas quando se revogou o Decreto 2.208/97 e possibilitou a integração da educação profissional e a formação geral e se expandiu a rede de ensino técnico. Moehlecke (2012) destaca ainda as Emenda Constitucionais 53/2006 e 59/2009, que, respectivamente, criam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e estabelece a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos. Já no governo de Dilma Rousseff, se

destaca a Resolução CNE/CEB 2/2012 ao estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio assentada na perspectiva da formação humana integral, o que possibilitaria romper com a histórica dualidade.

Essa relação de disputa entre projetos da classe trabalhadora e política neoliberal é contínua. A dualidade ainda foi mantida mesmo que se tenha ampliado as matrículas do Ensino Médio, visto que a política de educação profissional é direcionada aos trabalhadores. Além disso, a relação de conflito desses projetos se intensificou após a presidente Dilma Rousseff sofrer um processo de Impeachment articulado por parlamentares liberais e empresário de diversas organizações econômicas. Resulta desse processo a última reforma do Ensino Médio.

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) apontam que a reforma se inicia com a Medida Provisória (MP) 746/2016 e dela se desdobra na Lei 13.415/2017, BNCC e DCNEM, o que se configuram em ruptura com o que se vinha discutindo desde 2011 e das propostas construídas no PL n.º 6.840/2013. As autoras criticam o percurso antidemocrático que o governo brasileiro seguiu nesse processo, começando pela edição de uma MP sem discuti-la nos espaços de decisão, seguida do encaminhamento pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) de uma BNCC diferente do que vinha sendo discutida e construída na sociedade e finalizando com a atualização das DCNEM. A partir dessa configuração, as autoras consideram que esse desdobramento se configura na tríade da reforma.

O tripé que sustenta o chamado Novo Ensino Médio tem ainda implicações nos pressupostos da Educação do Campo. A legislação construída anteriormente a 2016 fica comprometida com o que estabelece a Lei 13.415 e seus desdobramentos, principalmente quanto à premissa da coletividade.

Decorrente desse antagonismo que muitas escolas de Ensino Médio no Campo enfrentam, propomos analisar como está a produção acadêmica brasileira relacionada a última etapa da educação básica em espaços rurais. Esse trabalho objetiva fazer um levantamento da produção acadêmica sobre a reforma do Ensino Médio no Campo disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

2 Ensino Médio e Educação do Campo: aspectos metodológicos do levantamento e discussão da produção

A Lei 13.415/2017, a BNCC e as DCNEM são marcos importantes na história recente da política de educação. Por esse motivo, optamos pelo recorte temporal a partir de 2018, pois, embora a Lei 13.415 seja de 2017, precedida de uma Medida Provisória, a MP 746/2016, a BNCC e as DCNEM são de 2018.

Para esse levantamento, estabelecemos como objeto as Teses e Dissertações que tratam do Ensino Médio e da Educação do Campo produzidas entre 2018 e 2023. Utilizamos como critério de inclusão produções sobre Ensino Médio não profissionalizante; abordagem sobre a reforma considerando a totalidade dos componentes curriculares. Excluímos títulos que especificavam áreas do conhecimento ou componente curricular; produções sobre Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Estabelecemos como descritor inicial “reforma do ensino médio no campo”, com a utilização das aspas por ser mais restritivo. Entretanto, dessa busca não obtemos resultado. Retiramos as aspas e encontramos 270 trabalhos. Aplicamos o filtro temporal e obtivemos 176 trabalhos, sendo dois em 2018, quarenta em 2019, quarenta e quatro em 2020, quarenta e dois em 2021, quarenta e um em 2022 e sete em 2023. Após essa etapa, utilizamos os critérios de inclusão e exclusão e, pela leitura dos títulos, selecionamos 17 trabalhos que abordam reforma do Ensino Médio ou elemento do tripé da reforma e/ou elementos da educação do campo.

Embora os 17 trabalhos abordem aspectos da reforma do Ensino Médio no Brasil, foram localizadas apenas duas produções que atendessem ao descritor utilizado. “As escolas do campo do Ceará e a BNCC: a estruturação dos currículos da educação do campo” (Silva, 2022) e “Educação do campo em território camponês: o estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE” (Sousa, 2020) foram os trabalhos cujos títulos mencionam o cruzamento das duas temáticas. Posterior a essa seleção, fizemos a leitura dos resumos. O primeiro, como pontua o autor, pretendeu analisar a estruturação dos currículos das escolas considerando as particularidades da Educação do Campo frente ao que estabelece a BNCC, contudo, o próprio resumo indica que para além da BNCC, também foram analisados o projeto da escola sem partido e a reforma do Ensino Médio, entendida aqui

como a Lei 13.415/2017. Assim, resolvemos selecionar esse trabalho para que fossem explorados outros aspectos do texto posteriormente. Por outro lado, embora o segundo tenha sido defendido em 2020, não há apontamentos ao conjunto de documentos que estruturam a reforma do Ensino Médio. Acreditamos que isso tenha ocorrido em virtude de as redes de ensino implantarem a reforma a partir de 2022.

Após a leitura dos resumos dos demais trabalhos, selecionamos 11 trabalhos para posterior estudo.

Tabela 1 - Produção acadêmica com descritor reforma do ensino médio no campo

TÍTULO	NÍVEL	ANO
OS PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RS: PROJETOS EM DISPUTA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO DO “CURRÍCULO ATRATIVO AOS JOVENS” AOS INTERESSES DO CAPITAL EM CRISE	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIA.	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2019
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE BARUERI	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	2019
NOVO ENSINO MÉDIO OU RENOVAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE MANUTENÇÃO DA VELHA DUALIDADE EDUCACIONAL?	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
AS DISPUTAS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC	MESTRADO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA	2020
A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019): REFORMAS, ORIENTAÇÕES E INTENÇÕES	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2020
OS SENTIDOS DO NEOLIBERALISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DUALIDADE E FRAGMENTAÇÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 13.415/2017 COMO OUTRA RACIONALIDADE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2021
A CONTRARREFORMA ATUAL DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO	MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA	2022
“DEIXE A EDUCAÇÃO TRANSFORMAR A SUA HISTÓRIA!” O PROJETO NEOLIBERAL TOTALITÁRIO E AS ATUAIS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	2022

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir do no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Importa ainda dizer que os outros trabalhos compõem aspectos interessantes a serem observados, como metodologias adotadas, embora a maioria adote o Materialismo Histórico dialético como perspectiva; discussões sobre a reforma do Ensino Médio; contextos influenciadores das reformas educacionais propostas e; em algumas dessas pesquisas, a maneira como localmente há alterações para adequar essas reformas à realidade.

Considerando que esses achados privilegiam a reforma do Ensino Médio e pouco se direciona ao contexto da Educação do Campo, para ampliar a possibilidade de resultados, resolvemos dividir as especificações dos descritores utilizados em dois sentidos: “reforma do Ensino Médio” e “Ensino Médio no Campo”. Ao mesmo tempo que essa especificação direciona uma temática, há possibilidade de ampliar a quantidade de resultados. Além disso, uma temática pode não aparecer no título, mas constar nos resumos.

Com o descritor “reforma do ensino médio”, foram encontrados 475 trabalhos. Aplicamos o filtro temporal e obtivemos 375 trabalhos. Fizemos a seleção pela leitura dos títulos seguindo os critérios de inclusão e exclusão e reduzimos a quantidade para 95 trabalhos. Após a leitura dos resumos, não houve grande redução. Selecionamos para estudos posteriores, em razão da quantidade, 68 trabalhos, sendo 21 em nível de Doutorado e 47 de Mestrado.

Tabela 2 - Produção acadêmica com descritor “reforma do ensino médio” – Doutorado

TÍTULO	NÍVEL	ANO
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIA	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2019
NEOLIBERALISMO E FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA LEI 13.415/2017	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2020
REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017: INSTRUÇÃO PERMITIDA/EDUCAÇÃO NEGADA	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2020
MANIPULAÇÃO EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS NA EDUCAÇÃO? UMA ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DO DISCURSO PARA O CASO DA BNCC E REFORMA DO ENSINO MÉDIO	DOUTORADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	2020
O ANTIGO DISCURSO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA TELA: MEMÓRIA E SILENCIAMENTO	DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA E LITERATURA	2020
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO IMPLANTADA PELA LEI 13.415/2017: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DESDE O BRASIL COLÔNIA	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2021
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 13.415/2017 COMO OUTRA RACIONALIDADE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2021
A TRADUÇÃO DA NOÇÃO ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO BAIANO	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2022
AS ESCOLAS-PILOTO DO PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2022
COMO SONHAR O FUTURO? UM ESTUDO SOBRE EXPECTATIVAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UMA PEQUENA CIDADE RURAL	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2022
ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADES A PARTIR DA LEI Nº 5.692, DE 1971, ATÉ A LEI Nº 13.415, DE 2017	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2022
NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17): DESVELANDO A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2022
REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB A LEI Nº 13.415/2017: QUE FORMAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA?	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2022
NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: HISTÓRICO, PROPOSTAS, POLÍTICAS E IMPLICAÇÕES	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	2022
NOVO ENSINO MÉDIO: REDESENHO CURRICULAR INOVADOR NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	2022

A TRÍPLICE REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR	2022
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2017-2022): A FORMAÇÃO DOS JOVENS EM FRAGMENTOS	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2023
ATOES DA POLÍTICA? TRADUÇÕES DOCENTES NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2023
EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO (NOVO) ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIDADE, ENTRETENIMENTO E A EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO LETIFICADO	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2023
UMA POLÍTICA, VÁRIAS CAMADAS. OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	2023
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: (DES)SOCIALIZAÇÃO E SUBSUNÇÃO DO TRABALHO AO CAPITAL	DOUTORADO EM GEOGRAFIA	2023

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir do no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 3 - Produção acadêmica com descritor “reforma do ensino médio” – Mestrado (2019/20)

TÍTULO	NÍVEL	ANO
A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CONTIDA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ESTADO BRASILEIRO NEOLIBERAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO MICHEL TEMER (2016- 2018)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS (RE)VELADORES	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DA ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO DUPRAT DA CIDADE DO RIO GRANDE, RS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
CRÍTICA À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
O DEBATE SOBRE POLITECNIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
OS IMPACTOS DA PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
OS PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RS: PROJETOS EM DISPUTA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 13.415/2017	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS DISPUTAS ENVOLVIDAS NA CONFIGURAÇÃO FINAL DA LEI Nº 13.415/2017 NO CONGRESSO NACIONAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO DO “CURRÍCULO ATRATIVO AOS JOVENS” AOS INTERESSES DO CAPITAL EM CRISE	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
A REGULAMENTAÇÃO E AS PRIMEIRAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/2017 NO ESTADO DO PARÁ	MESTRADO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA	2020
AS DISPUTAS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC	MESTRADO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA	2020
A ANÁLISE DA REFORMA BRASILEIRA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 À LUZ DA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020

A ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS E ATORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MATO GROSSO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: O ENGODO DA FORMAÇÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE REFUNACIONALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (LEI 13.415/2017): DESDOBRAMENTOS NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
A INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
A INTENSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A LEI 13.415 DE 2017 ATENDE AS DEMANDAS DO NOVO MUNDO DO TRABALHO PRECARIZADO SOB OS GOVERNOS DE MICHEL TEMER E JAIR BOLSONARO.	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ESTUDO CRÍTICO DA LEI Nº 13.415/2017	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
OS EMPRESÁRIOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: A ATUAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI) NA CONSTRUÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” (2013-2018)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2020
NOVO ENSINO MÉDIO OU RENOVAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE MANUTENÇÃO DA VELHA DUALIDADE EDUCACIONAL?	MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	2020
GESTÃO DO CONHECIMENTO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM A LEI Nº 13.415/2017: FORMANDO CAPITAL INTELECTUAL NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	MESTRADO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES	2020

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir do no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Tabela 4 - Produção acadêmica com descritor “reforma do ensino médio” – Mestrado (2021/23)

TÍTULO	NÍVEL	ANO
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS NOVAS NECESSIDADES DO CAPITAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
A REFORMA DO ENSINO MEDIO: ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ESTADO DO MARANHÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 À LEI Nº 13.415/1	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
A REFORMA EDUCACIONAL DE 2017: LIBERDADE DE ESCOLHA POR ITINERÁRIOS OU RENÚNCIA AO CONHECIMENTO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
AS INTENCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONTRADIÇÕES, LIMITES E RESISTÊNCIAS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
OS SENTIDOS DO NEOLIBERALISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DUALIDADE E FRAGMENTAÇÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021

Realização

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, PROJETO PEDAGÓGICO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA E A CRISE DO MUNDO DO TRABALHO BRASILEIRO: DELINEAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA CLASSE TRABALHADORA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
TESSITURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2021
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA (DE) FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO E ENSINO	2021
ITINERÁRIOS FORMATIVOS E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DECORRENTES DA LEI 13.415/2017 EM CORRELAÇÃO COM AS DCNEM/2018 E PORTARIA MEC Nº 1.432/2018	MESTRADO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA	2022
AUTONOMIA E REGULAÇÃO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS-PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2022
DESAFIOS E ENTRAVES DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2022
LEI Nº 13.415/2017: O CONTRA-ATAQUE TECNICISTA E A INTENSIFICAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2022
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PILOTO NO SUL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2022
A CONTRARREFORMA ATUAL DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO	MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA	2022
O QUE O NOVO ENSINO MÉDIO TEM DE NOVO? REFLEXÕES SOBRE A AUTONOMIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	MESTRADO EM SOCIOLOGIA	2022
“NOVO” ENSINO MÉDIO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO NO BRASIL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2023
SENTIDOS DE “NOVO” NO ENSINO MÉDIO EM CASCAVEL/CE: ITINERÁRIOS FORMATIVOS, PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA EM QUESTÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2023

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir do no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Foi realizada a busca utilizando o descritor "ensino médio no campo", com 15 resultados. Ao aplicar o filtro temporal, 10 trabalhos foram selecionados. Após isso, passamos a leitura dos títulos e observamos que 05 trabalhos abordavam a temática do Ensino Médio, porém apenas quatro abordavam educação do campo. É importante destacar que após a leitura dos resumos, observamos que nenhum abordou a reforma proposta pela Lei 13.415/2017. Vale ressaltar que a obrigatoriedade de implantação pelos estados é a partir de 2022 e apenas um dos trabalhos foi concluído nesse ano, sendo os demais anteriores. Além disso, a produção de dados provavelmente ocorreu antes da implantação da reforma. Um dos trabalhos discutiu relações do Ensino Médio e a mediação tecnológica, dois deles tratavam de uma política de oferta de Ensino Médio

organizados em módulos no Estado do Pará e outro a oferta em três condições: na escola localizada na comunidade, na comunidade como sala anexa e em escolas urbanas. Em comum, todos apontam a ausência de responsabilidade do poder público em relação ao financiamento e organização do processo administrativo-pedagógico, associado às práticas desarticuladas dos pressupostos da educação do campo. Com o descritor "ensino médio no/do campo". Foram encontrados 02 resultados. Aplicando o filtro temporal, apenas 01. No entanto, o trabalho foi descartado por não abordar aspectos relativos ao Ensino Médio ou à reforma dessa etapa da educação.

Tabela 5 - Produção acadêmica com descritor "ensino médio no campo"

TÍTULO	NÍVEL	ANO
POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO MODULAR NO PARÁ: PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E PRÁTICAS FORMATIVAS PARA JUVENTUDE DO CAMPO NA AMAZÔNIA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA	2018
O ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS DO CAMPO NA REGIÃO DE UBERLÂNDIA – MG	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	2019
ENSINO MÉDIO NO/DO CAMPO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA: EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO DOS JOVENS DE UMA COMUNIDADE RURAL DO MUNICÍPIO DE SERRA DO RAMALHO - BA	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	2021
TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS DO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE	MESTRADO EM CIDADES: TERRITÓRIOS E IDENTIDADES	2022

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir do no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Muitos pesquisadores tem criticado o conjunto da reforma. Lopes (2019), por exemplo, entende como negativo a BNCC tentar fixar um currículo único para todo o país, como se não houvessem disputas e conflitos e como se um consenso fosse possível. Dessa maneira, defende que o currículo seja contextual para que possa atender as demandas dos que não estão na centralidade do poder. O argumento utilizado considera que uma reforma curricular encontra limites nas interpretações feitas pelos sujeitos presentes na disputa.

Lopes (2019) critica a possibilidade de integração curricular por via dos itinerários formativos. Aponta que a arquitetura proposta é vaga e indutiva de terceirização da educação. Para além disso, preocupa com o fato de a certificação por competência ocorrer numa estrutura disciplinar, dada a falta de clareza quanto às condições das escolas para esse procedimento. Outra contradição que aponta diz respeito ao propalado protagonismo

juvenil, uma vez que a proposta é marcada por restrição de escolhas da juventude quanto aos percursos nos itinerários, cuja oferta dependerá das possibilidades das redes e escolas.

A integração curricular presente no fundamento reformista e aceita por diversas formas e em variados contextos aparenta ser positiva, segundo Lopes (2019), por possibilitar experiências contextuais e ampliar espaços educativos. No entanto, ressalta que pode se transformar em fortalecimento da proposta de educação domiciliar, desescolarização e perda de poder e representatividade da escola, assim como individualização do ensino. Nesse sentido, a proposta descaracteriza as finalidades da educação por não considerar o importante papel socializador que essa atividade exerce.

Esse individualismo, conforme Lopes (2019), tem finalidade de atender ao mercado de trabalho com viés eficientista. Nota-se essas demarcações quando se afirma a necessidade de atender aos desafios da sociedade contemporânea, ao se fragmentar as escolhas em itinerários com obrigatoriedade da oferta de algumas disciplinas e na medida que se propõe ajustar os itinerários aos projetos de vida dos estudantes. A autora questiona a ideia de que a educação se reduza ao saber fazer e resolver problemas do cotidiano.

Kuenzer (2020) é outra pesquisadora crítica a reforma. Para ela, a organização curricular proposta pretende-se aligeirada, superficial e simplificada, pois a formação geral é reduzida ao máximo de 1800 horas, com obrigatoriedade apenas para língua portuguesa e matemática e carga horária reduzida dos demais componentes curriculares, o que, desconfigura a proposta de educação integral proposta pelas DCNEM de 2012.

3 Considerações finais

Observamos que a plataforma de busca da CAPES poderia contribuir melhor para o pesquisador que se propõe a realizar um balanço da produção acadêmica em nível de mestrado e doutorado. Embora haja possibilidade de filtros variados, como ano de publicação, programas, áreas, por exemplo, a página permite apenas um filtro por vez. Quando se pretende sobrepor outra filtragem, ocorre erro, sendo necessário reiniciar a busca.

De modo geral, os trabalhos localizados nesse levantamento, chegam a conclusões de que a reforma do Ensino Médio é negativa, centrada na reprodução do capital. Considerada um retrocesso tanto por impossibilitar a melhoria da qualidade da educação, quanto por retroceder a modelos adotados em períodos anteriores da história do Brasil em

que também se colocou a educação a serviço do desenvolvimento capitalista, com proposta individualista e meritocrática, projetando trabalhadores flexíveis e adaptáveis.

Tais características que, via de regra, culpabiliza o desempregado pelo desemprego encontra oposição com os pressupostos da Educação do Campo, tanto nos textos cuja temática foi encontrada, quanto nas legislações e produções da área. Um dos princípios fundantes de modalidade é o trabalho coletivo.

Embora esse levantamento não tenha encontrado um quantitativo considerável quando se articulam as duas temáticas utilizadas no primeiro descritor, avaliamos como positivos os resultados. Se o cruzamento pretendido não foi localizado a contento, a produção sobre a Reforma do Ensino Médio é vasta e com potencial para continuar se ampliando, visto que a partir de 2022 todas as redes passaram a ofertar o Novo Ensino Médio. Se aparenta negativo a escassez na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, resta ainda investigar produções no Portal de Periódicos da CAPES e outros indexadores. Além disso, esse vácuo pode se configurar em potencial a ser explorado em pesquisas acadêmicas nos mais variados programadas de pós-graduação.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. Nº 09, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**. v.36, e222442, Belo Horizonte: 2020, p. 1-14.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 25. n. 1, Rio de Janeiro: 2020, p. 57-66.

LOPES, Alice Casemiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019, p. 59-75.

LOURENÇÃO, Claudemir. **Educação do Campo, currículo e ensino médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT**: (inter)faces de um debate. 153 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres/MT, 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas Inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em 03/08/2015.

PERIPOLLI, Odimar João. **Amaciando a terra**: colonização do Norte de Mato Grosso: o caso Projeto Casulo. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, Romir. O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, Francisco Samuel de Sousa e. As escolas do campo do Ceará e a BNCC: a estruturação dos currículos da educação do campo. 119 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza/CE, 2022.

SOUSA, Emilio Lopes de. Educação do campo em território camponês: o estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE. 145 f. (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza/CE, 2020.



A HISTÓRIA NO TERRITÓRIO DA MORTE: USOS E POSSIBILIDADES DA DISCIPLINA ELETIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Anderson Domingos da Silva
PPGHIS/UFMT

Francisca Nailê Bernardo de Araújo
PPGHIS/UFMT

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Artigo completo

Resumo:

O implemento da Escola de Tempo Integral em Mato Grosso, no ano de 2017, permitiu aos professores lançarem mão de estratégias variadas de ensino em razão de novos tempos e espaços existentes. A disciplina Eletiva, por sua estrutura curricular aberta, permitiu aos professores elaborarem propostas variadas para o desenvolvimento de saberes diversos, de modo criativo, para a adesão dos estudantes, evidenciando seu protagonismo. Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta realizada no bojo de uma disciplina eletiva na Escola de Tempo Integral Professor Nilo Póvoas, em 2019, realizada no Cemitério da Piedade, Centro da cidade de Cuiabá, Mato Grosso. Nossa proposta é apresentar um corte de pesquisa para discutir a utilização do patrimônio histórico no ensino de história e mostrar como foi possível debater questões contemporâneas a partir do patrimônio. A pesquisa em questão utilizou-se da metodologia da Educação Patrimonial para fazer com que os estudantes pudessem perceber a utilização do monumento como objeto de investigação e produzir hipóteses a partir de sua inteiração com ele.

Palavras-chave: Ensino de História. Patrimônio Histórico. Educação.

1 Introdução

A adoção de novas metodologias e a articulação de diferentes saberes e espaços, que atendam às demandas da nova geração de estudantes no século XXI, torna necessário que criemos condições de aprendizagem e de construção do conhecimento histórico. Para isso, a formação inicial e o investimento na carreira são fundamentais, sobretudo, a participação em encontros e seminários que nos permitam pensar não somente a história, mas como ela tem sido executada ao longo do tempo em diferentes contextos.

Apresentar uma proposta que articulou o ensino da história, o patrimônio histórico cultural e a história local, sobretudo em virtude dos desdobramentos produzidos em uma Escola de Tempo Integral em Cuiabá, Mato Grosso que, recentemente, tem sofrido rearranjos significativos quanto aos seus tempos, espaços e disciplinas torna essa proposta interessante, já que apresenta uma ação profundamente articulada de ensino, baseada na exploração de um patrimônio histórico cultural polêmico, o Cemitério de Nossa Senhora

da Piedade, em Cuiabá, Mato Grosso, que atravessa historicamente por gerações e grupos humanos diversos pelo contexto da morte e onde se encontraram materiais, procedimentos, edificações, enfim, práticas e representações que foram mobilizados para fins educacionais.

Estabelecer essa reflexão sobre o ensino de História e a prática em sala de aula nos remete a pensar/repensar acerca da produção historiográfica local, no sentido do ensino e da pesquisa e também sobre o processo de produção do conhecimento histórico na sala de aula. A partir do século XX, com a ampliação do conceito de fontes de estudo e pesquisa, passam a ser consideradas fontes históricas toda manifestação e evidência de experiência humana, como as fontes escritas, orais, audiovisuais, obras de arte, como pinturas e esculturas, objetos e outros materiais diversos. Assim, foram incluídos como possibilidades de pesquisa temas da chamada história cultural com estudos sobre mentalidades, sentimentos, imaginário, representações, identidades, família e gênero.

Essa possibilidade e abertura é a base para que, de modo particular, seja possível pensar as relações estabelecidas ao longo do tempo no “Cemitério da Piedade” para o ensino de história no contexto da história das Escolas de Tempo Integral implementadas no estado de Mato Grosso e seus desdobramentos¹. Isso permitiu refletirmos acerca dos labirintos da educação no tempo presente, e nos indagarmos acerca dos modelos escolares e de ensino-aprendizagem que, em razão dos dados de rendimento escolar, deixam de levar em consideração um tempo mínimo de maturação dos processos e individuais e coletivos de uma comunidade. Este texto aponta os resultados de uma pesquisa histórica acerca do uso do patrimônio histórico cultural como ferramenta em sala de aula e deseja se colocar combativo em relação a necessidade de operacionalizar condições à escola antes de mudar aquilo que, pela falta delas, não pôde se desenvolver aos índices da educação. A pesquisa, desenvolvida ao longo de dois semestres, trouxe consigo inúmeros resultados para o ensino de história, sendo um dos principais: a utilização do patrimônio cultural (ou do monumento como documento) para mobilizar o ensino e a aprendizagem.

2 A Eletiva na Escola de Tempo Integral

Em Mato Grosso, a Escola de Tempo Integral, termo pelo qual ficou conhecido o modelo chamado de “Escola da Escolha”, foi implantada em 2017, como resposta as

¹ Essa proposta foi promovida a partir da Escola Estadual Professor Nilo Póvoas, que foi desativada no ano de 2021, mas que antes havia funcionado como Escola de Tempo Integral, entre 2017-2021.

Realização

designações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). O modelo inicialmente previa ao estudante uma educação interdimensional, em tempo integral, cursando disciplinas da base comum curricular e também disciplinas da parte diversificada do currículo tendo como eixo central o projeto de vida do estudante.

A experiência de Educação Patrimonial aqui documentada foi vivenciada em escola da rede pública de educação de Mato Grosso, na Escola Estadual Professor Nilo Póvoas, localizada no bairro Bandeirantes em Cuiabá. Trata-se de uma escola de Ensino Médio, adotando a modalidade de tempo integral, desde o ano de 2017. Nesse modelo, além do diferencial do tempo que o estudante permanece na escola, de 8 a 10 horas por dia, a grade curricular contempla, disciplinas da Base Comum e disciplinas da Parte Diversificada do currículo, entre elas, as Disciplinas Eletivas. As Disciplinas Eletivas integram a proposta pedagógica na busca da materialização da interdisciplinaridade no âmbito escolar, com elementos que se diferenciam e ao mesmo tempo interagem com as demais disciplinas das áreas de conhecimento da base nacional comum.

A duração de uma proposta de eletiva é de seis meses, podendo ser reeditada por mais seis. O que significa que no ano seguinte, o professor(a), caso tenha a disciplina eletiva em sua carga horária deve, obrigatoriamente, pensar em uma nova proposta de trabalho.

É importante lembrar que a disciplina eletiva passa pelos seguintes processos: a atribuição (momento em que um professor(a) de qualquer área do conhecimento e/ou disciplina é atribuído), a idealização (quando o professor(a) cria e planeja sua disciplina eletiva considerando os objetivos, metodologias, avaliação e todo conjunto de elementos pertinentes à proposta), a exibição (é o momento apelidado de “venda ou feirão das eletivas” quando se é apresentada à proposta para o aluno e ele adere à ela). Uma disciplina eletiva dura um semestre, podendo ser reeditada apenas uma vez. Também é possível ao professor(a) efetivo da disciplina ser parceiro de outro professor(a) (um convidado e colaborador(a) em seu planejamento).

3 História Local e o Ensino de História

A proposta de ressignificar o conhecimento histórico para os estudantes que algumas vezes demonstram desinteresse pela disciplina de História justifica que nos apropriemos da temática da História Local, o que constitui orientação dos Parâmetros Curriculares e privilegia uma vertente da História mais próxima da realidade desses

Realização

estudantes. Assim, como estabelecido nas orientações curriculares desde os PCNs e também nas atuais, como a Base Nacional Comum Curricular, o ensino da História Local deve contribuir para a formação de uma identidade que valorize as experiências vivenciadas pelos estudantes e que faça com que estes se reconheçam como agentes sociais de um mundo que pode ser transformado – tornando-se, portanto, cidadãos conscientes e conhecedores dessa realidade.

A partir da perspectiva da História Local foi possível introduzir o estudante de modo ativo na sociedade a qual de fato pertence, levando-o a entender o quanto de sua vida foi construída e o quanto de elementos externos ele tem dentro de si. É neste campo mais restrito que as relações sociais aparecem com maior nitidez – podendo distinguir com mais clareza a construção das identidades sociais e dos sentimentos de pertencimento.

Ao mesmo tempo, foi a partir desta chave que se pôde construir e reconstruir experiências coletivas e particulares ligadas a um determinado espaço geográfico, regional e/ou local. Aqui entendeu-se que a identidade pode ser construída a partir da História Local. Mais ainda, a História Local e a identidade nos auxiliam a dar eco às múltiplas possibilidades da vida cotidiana e sentido aos diversos mundos possíveis.

Dessa forma, entendeu-se que a História Local foi fundamental no processo de construção de memórias e identidades de um grupo social, favorecendo uma concepção diferente da disciplina de História, ressignificando os espaços vividos, a região, a cultura e a história dos lugares que estão vivos no cotidiano dos estudantes. E, para melhor consolidar a construção do conhecimento histórico, este estudo da História Local realizou-se através da metodologia da Educação Patrimonial, como experiência didática.

4 História Local e Patrimônio: O Cemitério da Piedade

O Cemitério Nossa Senhora da Piedade, considerado um dos mais antigos de Cuiabá, foi inaugurado no ano de 1863 pelo então Presidente da Província de Mato Grosso, Manoel Alexandre Albino de Carvalho.

V.Sa. Ex.^a Rma o Sr. Bispo Diocesano, que nutre a melhor vontade a bem de semelhante reforma, “benzeo” a nova “Capella” e o transformado cemitério nos dias 01 e 02 de novembro do “anno” passado. Estes “actos” foram executados com toda solenidade devida, e de então em diante os enterramentos ali feitos vão correndo, se não com perfeita regularidade, a que devem atingir,

pelo menos já de uma maneira muito satisfatória em relação às dificuldades, que ainda resta vencer.²

Localizado no centro histórico da capital mato-grossense, o Cemitério Nossa Senhora da Piedade foi um dos primeiros cemitérios públicos de Cuiabá, construído para realizar os sepultamentos que até então ocorriam nas igrejas ou no seu entorno imediato.³ Sua localização atual compõe uma quadra completa, de cerca de 18.000m² de extensão e possui aproximadamente 4 mil túmulos e jazigos, não sendo permitido construir mais nenhum túmulo, somente enterrar os que já possuem túmulos no espaço do cemitério. Localizado no bairro Centro Norte, à rua Batista das Neves, n. 489, limitado à esquerda pela Travessa Presidente Balduino de Carvalho, à direita pela Rua Voluntários da Pátria e nos fundos da quadra do cemitério, pela rua Zulmira Canavarros, 14 conforme ilustra a imagem a seguir.

Figura 1: Foto aérea do Cemitério Nossa Senhora da Piedade



Fonte: Google Earth, 2020.

Em 1875, a fachada do Cemitério Nossa Senhora da Piedade foi construída no estilo eclético de arquitetura do final do século XIX. Mais recentemente, a fachada foi tombada pelo Patrimônio Histórico-cultural do Estado de Mato Grosso, através da Portaria nº 15,

² Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso, Alexandre Manoel Albino de Carvalho, datado de 03 de maio de 1864, inauguração do Cemitério Nossa Senhora da Piedade, em Cuiabá – MT. Arquivo Público do Estado de Mato Grosso – APMT

³ SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Org.) Cuiabá: de Vila à metrópole nascente. Cuiabá: Entrelinhas, 2006.

Realização

de 8 de junho de 1998, com as seguintes considerações patrimoniais de tombamento pela Secretaria de Estado da Cultura de Mato Grosso:

A edificação do Cemitério da Piedade constitui uma parte de nossa história, por ainda preservar componentes de interesse para o patrimônio cultural representado pela sua Fachada Principal com duas colunas de cada lado do portão de estilo eclético: o portão do ferro da época e o frontispício retratando traços neoclássicos. Essas características da Fachada do primeiro Cemitério Público da Província de Mato Grosso, nos remete a atenção pelo valor histórico e arquitetônico. Remonta sua história, no contexto das transformações e conotações de cidade moderna, no decorrer do século XIX. Com o avanço da tecnologia, exige-se que as cidades adotem os princípios das mudanças. Naquela época envolvia, também, as mudanças dos hábitos para proporcionar a higienização das cidades e a estruturação do espaço urbano adequando os vários componentes que considerassem a concepção de cidade moderna. Assim, nasceu os cemitérios, com recomendações de que deveriam ser cercados de muros com grades na altura de 10 palmos e um portão e que constassem de uma capela. As construções obedeciam a um regulamento específico para os cemitérios.⁴

Sobre o referido Cemitério temos uma foto de sua fachada, em finais do século XIX e em finais do século XX, permitindo ao leitor perceber sua importância como patrimônio histórico com grande significatividade no processo educativo:

Figura 2: Antiga fachada do Cemitério Nossa Senhora da Piedade, 1875



Fonte: “www.midianews.com.br”

⁴ MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Cultura de Mato Grosso. Cuiabá: Cemitério Nossa Senhora da Piedade (Fachada). SEC - Ipatrimônio Patrimônio Cultural Brasileiro.

Figura 3: Fachada atual do Cemitério Nossa Senhora da Piedade de Cuiabá – 1998.



Fonte: www.reportermt.com.br

Foi esse espaço que escolhemos para analisar aqui nesta pesquisa a experiência didática de ensino de história em espaço diferente da tradicional sala de aula, realizada com estudantes do ensino médio, adotando a perspectiva de estudo da História Local e de promoção da Educação Patrimonial.

Vale acrescentar que o Cemitério foi explorado como espaço educativo, no âmbito da Educação Patrimonial. Apesar de ser um lugar de memória, constituído historicamente por diferentes edificações artísticas e tumulares, começando pela sua fachada, representando as subjetividades da arte e da arquitetura urbana dos séculos XIX e XX, não há um trabalho de visitação mediada com fins de educação patrimonial naquele espaço.

O cemitério permanece significado como um espaço inerte aos olhos da sociedade, apenas como lugar onde se enterra os mortos. Todavia, constitui um espaço que tem muita história a ser contada. Assim, urge a necessidade de ser inventariado como objeto de pesquisa e reflexão histórica e ser reconhecido como patrimônio histórico da cidade de Cuiabá, a exemplo do que foi feito em relação à fachada frontal do espaço do cemitério é muito grande e, dessa forma se se deseja que sejam organizados trabalhos como este.

5 Educação Patrimonial: múltiplas questões

Ao proporcionarmos a experiência da aula de campo com o objetivo de conhecer e refletir sobre a história local e o patrimônio histórico a partir da territorialidade do cemitério ou o “espaço dos mortos”, buscamos a (re)construção de limites e fronteiras simbólicas constituídos por diferentes sujeitos sociais. Neste caso, a atividade de campo abriu diferentes possibilidades de reflexão acerca desse território em estudo, definindo-o como espaço de sociabilidade e de ensino-aprendizagem para além da sala de aula.

A proposta nos fez defrontarmos com o desafio de que o cemitério passasse, então, do não-lugar, que se evita, que se esquece, para o lugar de experiência e de investigação do passado, num processo de pesquisa, indagação e reconstrução de experiências do passado. Com essa prática educativa, promoveu-se o cemitério como espaço de sociabilidade dos vivos, redefinindo-se as fronteiras simbólicas do espaço urbano de Cuiabá; o cemitério percebido como lugar de memória e como possibilidade de promover, através desse espaço, além do ensino-aprendizagem da história local, a educação patrimonial.

Analisando que, de uma forma geral, as gerações atuais pouco têm se preocupado ou interessado com questões e/ou coisas relacionadas ao passado, dado o seu caráter presentista, coloca-se aqui o desafio de como atrair jovens do século XXI para uma experiência de aprendizagem que se volta ao passado a partir de túmulos, e, através dessa vivência, promover a educação patrimonial. Com isso, jovens, com perfil característico do século XXI, seriam instigados a promover a valorização do passado, através do engajamento na luta pela preservação do patrimônio, que confere identidade e sentimento de pertencimento à sociedade em que estão inseridos.

Considerando esse processo é possível se pensar que para que a ação educativa aconteça de forma permanente e efetiva, deve-se proporcionar a experiência e o contato direto com o patrimônio cultural, visando concretizar o processo de conhecimento do que se pretende seja preservado. Aliás, só conhecendo o bem cultural é que se pode sensibilizar no sentido de preservá-lo.

Na sequência, passa-se ao processo de apropriação, de sentir que, de alguma forma, determinado patrimônio tem relação com a sua cultura e a sua história, conferindo assim significado e sentido para aquele que o explora. E, só a partir da construção dessa

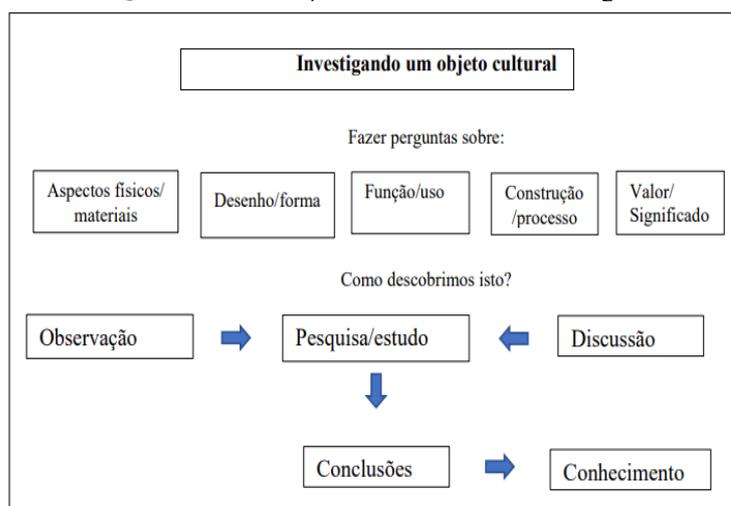
identificação com o bem cultural é que se alcança a etapa da valorização do patrimônio, constituindo, assim, o processo de educação patrimonial.

Desenvolver a habilidade da leitura do mundo que o cerca, num processo de alfabetização cultural, constitui um dos grandes desafios para professores da educação básica no nosso país, em relação aos estudantes e suas necessidades formativas. Para além de desenvolver a capacidade de ler e escrever, desperta-se no estudante a capacidade de interpretar o mundo que o rodeia, constituindo a possibilidade de compreender a sociedade em que se está inserido e, como consequência, passando a nele intervir de forma a valorizar a cultura e a querer preservar o patrimônio de uma determinada cultura.

Para compreender a vida no passado e se conectar melhor cultural e historicamente com o mundo que o cerca, a metodologia da Educação Patrimonial reforça a importância do trabalho com o objeto real, para além de apenas apresentar ilustrações, o que não mobiliza as sensibilidades humanas. O objeto real constitui fonte de informação indispensável para a compreensão do passado nas suas relações sociais e do contexto histórico em que determinado bem cultural foi produzido, utilizado e dotado de significado pela sociedade que o elaborou, construiu ou o criou.

A metodologia da Educação Patrimonial utilizada com os estudantes nos permitiu definir as etapas para análise de um objeto ou fenômeno cultural, por meio de uma série de perguntas e reflexões, conforme o quadro abaixo, reproduzido do Guia Básico de Educação Patrimonial.⁵ Veja o quadro abaixo:

Quadro 1: Educação Patrimonial e metodologia.



Fonte: Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 8.

⁵ Idem, p.8.

Seguir os passos da metodologia da Educação Patrimonial constitui o caminho para conduzir os estudantes à leitura do mundo real como sujeitos sociais participantes desta realidade sociocultural mais abrangente. Através desse processo de conhecimento crítico e da apropriação consciente do que se identifica como seu patrimônio, visto que representa a historicidade do seu lugar, o estudante estabelecerá as possíveis associações entre o seu patrimônio cultural e contexto histórico nacional e internacional, o que possibilita a ampliação da compreensão do seu universo cultural como um todo. Sobre isso, Ricardo Oriá afirma:

Conhecer, difundir e valorizar um bem cultural ajuda a entender quem somos, para onde vamos, o que fazemos e precisa ser preservado, uma vez que faz parte de um acervo cultural, referência para produzir nossa identidade histórico-cultural (ORÍ, 2005. p. 139).

No processo de construção da identidade cultural, a preservação da memória constitui atividade fundamental para que a identidade e a cidadania sejam valorizadas, o que contribui para a percepção do que fica registrado por diferentes grupos culturais acerca dos diferentes elementos patrimoniais. Assim, através da herança patrimonial deixada pelas gerações passadas, busca-se que os estudantes construam sua identidade cultural, o que é possível por meio de ações educativas que inserem novas interpretações sobre os bens culturais.

Além disso, vale acrescentar o que Maria de Lourdes Horta denomina síndrome da “agnosia social”.

[...] que se manifesta em grande escala em nossa sociedade. A incapacidade de reconhecer o “todo”, a “realidade”, os fatos e as pessoas/personas que nos rodeiam ou que interagem conosco, em especial na vida pública e política, por uma deficiência de mecanismos de conexão entre formas e sentidos, entre expressões e conteúdo, por uma ausência (por não desenvolvimento e estímulo) dos processos operatórios de interpretação, representação e reconhecimento das coisas e dos fatos (eventualmente das fábulas) do nosso cotidiano, que, na verdade, constituem os fundamentos do pensamento e da memória (HORTA, 2015, p.12).

Em outras palavras, a dificuldade observada no desenvolvimento de habilidades de interpretação e reconhecimento da realidade que nos cerca constitui um desafio para o professor que utiliza a metodologia da Educação Patrimonial, pois a maior parte dos estudantes não está acostumado ou motivado a esse tipo de ação educativa.

Observar um objeto concreto da cultura material possibilitou aos estudantes buscarem informações sobre como esse objeto foi produzido, por quem foi produzido e em que contexto histórico. Com isso, se estabeleceu uma rede de conexões que dotaram o mesmo objeto de significação para esse estudante. A multiplicidade de aspectos e significados que se pôde atribuir a uma paisagem, neste caso específico o Cemitério, tornou mais abrangente a concepção do mundo a partir do império da morte, fazendo-o compreender uma emergência de processos: um deles é que as práticas de sepultamentos mudaram, outra, foi que a relação com a morte se transformou, em menos de dois séculos, por exemplo.

Ao estudar a realidade do seu entorno os estudantes se apropriaram de novas possibilidades pedagógicas de construção de conhecimentos, transformando as relações que estabeleciam, na maioria das vezes, com o patrimônio histórico, ressignificando essas relações a partir de múltiplas interpretações que, obviamente, foram mediadas em sala de aula constantemente. Afinal, o sentido de aprender história deve contemplar a intervenção do estudante na realidade que o cerca, seja direta ou indiretamente.

Entender o passado e sua importância para a melhor compreensão do presente é possível através da educação patrimonial, como nossa investigação bem mostrou, permitindo o andar, o olhar, o analisar e o pesquisar uma realidade que é própria do estudante, num tema em que grande parte das sociedades considera como tabu ou com certo receio sem, de modo algum, desprezar a dor e o caráter psicológico que, infelizmente não foi abordado no processo. Foi partindo dessa realidade que se tornou possível favorecer a construção de um conhecimento histórico ressignifica a partir da disciplina de história levando os estudantes a compreenderem o estudo do passado projetando respostas aos desafios vivenciados por nossa sociedade até hoje e favorecendo as necessidades formativas desses jovens do século XXI. Do contrário, apenas decorar o conteúdo para alcançar a aprovação ao final do ano letivo continuará sendo, de forma mais geral, o sentido de se estudar história.

6 Considerações Finais

Pensar o ensino da história tem se tornado um desafio para os professores, principalmente para os que se ocupam menos da pesquisa e mais do ensino/aprendizagem. Esse desafio tem levado os professores à utilização de instrumentos e aproximações,

tantas quanto a historiografia nos tem levado a refletir mais recentemente desses processos.

Nesse sentido, vários olhares foram e estão sendo lançados para os mais diversos setores que compõem a nossa realidade, e no segmento desse olhar é que buscamos tratar acerca da história local e do patrimônio histórico como possibilidade de pensar/ensinar e operacionalizar o Cemitério Nossa Senhora da Piedade, em Cuiabá, Mato Grosso, como instrumento para melhorar processos educacionais, tendo como ponto de partida uma disciplina eletiva, na Escola de Tempo Integral. Essa proposta foi desafiadora, mas produziu efeitos significativos sobre o fazer dos alunos, quebrando medos e tabus a respeito do espaço cemitério, permitindo o diálogo acerca de processos pedagógicos e históricos. O tema da morte, a princípio controverso, tornou-se discutível à luz da história local e educação patrimonial, dando ao exercício força reflexiva e condições de mobilizar novos esforços em favor da história.

7. Referências

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 2012.

GUIMARAES, Selva. O estudo da história local e a construção de identidades. In: _____. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. – 13º ed., Campinas, SP: Papirus, 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

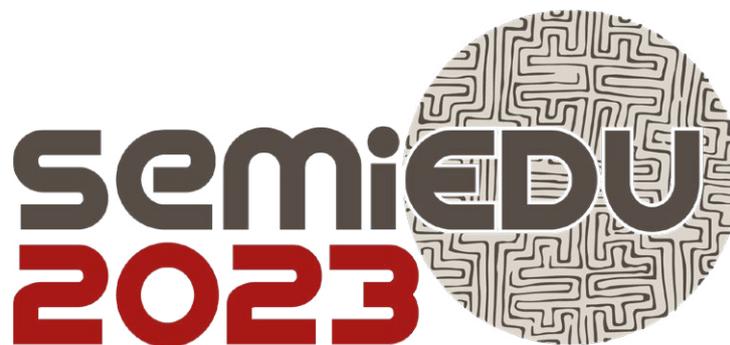
LIMA, Waleska G.; DAHMER, Cláudia I; MEIRELLES, Érica S A; Disciplinas Eletivas: um exercício de interdisciplinaridade nas escolas de ensino médio de tempo integral do estado de MT. Anais do Congresso de Pesquisa e Educação. Universidade Federal de Mato Grosso (CUR), setembro 2018. p. 5-6. Disponível em: [108661.pdf \(windows.net\)](#). Acesso em: 09 jun 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Cultura de Mato Grosso. Cuiabá: Cemitério Nossa Senhora da Piedade (Fachada). SEC - Ipatrimônio Patrimônio Cultural Brasileiro. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/cuiaba-cemiterio-da-piedade-fachada/#!/map=38329>. Acesso em: 10 abr 2023.

MOTTA, Lia; REZENDE, Maria Beatriz. Inventário. p. 5. Disponível em: [Inventário.pdf.pdf \(iphan.gov.br\)](#) . Acesso em: 29 jun 2020.

ROCHA, Maria Aparecida Borges de Barros. Igrejas e Cemitérios: as transformações nas práticas de enterramentos na cidade de Cuiabá – 1850-1889. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, 2001.

SOUZA, Carlos A S; MORALES, Ofelia E T. (Orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [mudando_moran.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 25 set 2023.



PONTOS DE APOIO AO PROCESSO PEDAGÓGICO: VYGOTSKY E A LEITURA LITERÁRIA

Amanda Lwiggy Costa Tenutes Silva de Moraes

IFMT¹

Marcos Aparecido Pereira

IFMT²

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Artigo completo

Resumo: O presente artigo tem por objetivo tratar dos conceitos centrais da teoria sociocultural de Vygotsky de forma a apresentar pontos de apoio a estratégias pedagógicas de inserção aos estudos de literatura em sala de aula. Os conceitos acerca dos níveis de desenvolvimento, a mediação, e a zona de desenvolvimento proximal são focos que podem auxiliar o docente em abordagens que estimulem a participação dos estudantes no universo literário por intermédio de projetos que focalizam a música como elemento introdutório a leitura de textos literários.

Palavras-chave: Literatura. Teoria sociocultural. Zona de Desenvolvimento Proximal.

Abstract: This article aims to address the core concepts of Vygotsky's sociocultural theory in order to present points of support for pedagogical strategies for inserting literature studies in the classroom. Concepts about levels of development, mediation, and the zone of proximal development are focuses that can help teachers in approaches that encourage student participation in the literary universe through projects that focus on music as an introductory element to reading texts literary.

Keywords: Literature. Sociocultural Theory. Zone of Proximal Development.

1 Introdução

O ensino de literatura se configura como um desafio significativo nos dias de hoje, principalmente quando consideramos o contexto dos jovens que cresceram imersos nas redes sociais e na comunicação instantânea pela internet. A questão principal reside na necessidade de inserir esses jovens no universo da leitura de forma significativa, entendida não apenas como um acesso às normas linguísticas, mas também como um meio de ampliar a compreensão de textos de variados gêneros. A resistência ou

¹ Mestranda em Ensino, PPGEN – IFMT/UNIC, amandalwiggy@gmail.com;

² Doutor em Estudos Literários – Unemat; Mestre em Ensino – IFMT; docente IFMT Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo e PPGEN – IFMT/UNIC, marcos.pereira@ifmt.edu.br;

falta de interesse pela leitura por parte desses jovens pode ter sérias consequências para o processo de ensino e aprendizagem da literatura. Muitas vezes, a literatura é abordada na escola como um pretexto para o ensino gramatical, deixando de lado o compromisso de formar o estudante como um leitor crítico e, também, capaz da fruição que o objeto estético permite.

A sala de aula procura adaptar-se a essas mudanças que marcam o mundo contemporâneo. No entanto, ainda é necessário que os professores realizem diversas intervenções para conectar os conhecimentos científicos com as experiências adquiridas pelos alunos ao longo de suas vidas. O ensino e a aprendizagem tornam-se cada vez mais complexos, demandando dos mediadores um conhecimento que possa orientar a prática pedagógica de forma eficaz.

Nesse contexto desafiador, a teoria sociocultural de Vygotsky oferece contribuições valiosas para ajudar os professores a planejar estratégias que dimensionem seu trabalho pedagógico. Isso permite que os estudantes participem ativamente do processo de (re)construção do conhecimento, no qual suas vivências são valorizadas na introdução à leitura, especialmente de textos literários. Vygotsky (1998) enfatiza que as relações sociais são o ponto de partida para a apropriação das representações presentes no desenvolvimento do indivíduo, o que possibilita a compreensão dos elementos simbólicos que os cercam. Esses elementos simbólicos são mediadores cruciais no processo de aprendizagem em sua totalidade.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é explorar as perspectivas fundamentais da teoria de Vygotsky, como a mediação e os níveis de desenvolvimento do ser humano, com o propósito de apresentar estratégias práticas para a sala de aula. Essas estratégias visam introduzir os estudantes ao universo da literatura, capacitando-os a se tornarem leitores engajados e críticos. Isso envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que valorize as experiências individuais dos alunos, estimule a interação social e promova o desenvolvimento da compreensão literária de maneira significativa.

2 O Pensamento de Vygotsky: pontos de apoio ao processo pedagógico

O bielorrusso Lev Vygotsky nasceu em 1896, na cidade de Orsha. Sua trajetória curta, contudo, essencial para os avanços nos estudos psicológicos, está repleta de inserções em diversos campos que o levaram dedicação às pesquisas que ressoam no campo pedagógico até os dias atuais. Estudou direito em Moscou, além de passar por medicina e filosofia, de maneira que suas abordagens procuravam uma forma de

Realização

aproximação mais aprofundada com os estudos de comportamentos complexos do ser humano.

As proposições de sua teoria, então, partem da perspectiva do materialismo dialético, haja vista que seu interesse em estudar as Funções Psicológicas Superiores (FPS), entendidas como os processos tipicamente humanos como pensamento e linguagem, de maneira abrangente, explicando-as de forma metódica em ligação com a realidade.

Desse modo, o método proposto por Vygotsky tem por objetivo reconstruir desde a origem do fenômeno, perpassando pelas interferências históricas e sociais deste, para determinar, assim como ocorre o desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com a teoria vygotskiana apresenta diversos elementos que auxiliam o professor a refletir acerca de sua prática, sobretudo, no que diz respeito ao contexto em que os estudantes estão inseridos e o contato que já tiveram com o objeto de conhecimento a ser contemplado em suas aulas.

Nesse sentido, é necessário que vislumbremos a teoria em questão de maneira que se possa compreender os conceitos elementares que nos conduzam a essa reflexão essencial no fazer pedagógico. Primeiramente, a denominação da teoria de Vygotsky como *teoria sociocultural* abordada neste artigo parte da premissa: a interação social como elemento fundante do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Em segundo lugar, a teoria vygotskiana considera a mediação cultural (elementos apropriados pelos sujeitos em sua interação com o meio social) como componente do desenvolvimento do indivíduo, determinando, assim, o que ele pode vir a realizar com o auxílio de outros indivíduos (Vygotsky, 1998).

Com o objetivo de compreender a teoria sociocultural, é importante situar alguns conceitos destaques no papel de análise do processo de desenvolvimento humano: a linguagem, os níveis de desenvolvimento e a mediação. Desse princípio, Vygotsky (1998) afirma que a linguagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, representando o alcance da maturidade que pode permitir os usos da linguagem como instrumento psicológico para a regulação do sujeito, seu comportamento e interação com o mundo.

Segundo a teoria sociocultural, os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos, se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento. (FIGUEIREDO, 2019. p.21)

A linguagem é, a princípio, elemento de comunicação da criança, contudo, passa a ser parte de seu movimento de organização do pensamento à medida que vai tornando-se parte de sua fala interior. Também conhecida como fala egocêntrica, a fala interior (quando a criança fala consigo mesma) representa para Vygotsky (1998) um movimento que indica a evolução das interações do meio social das quais a criança participa para fazer parte da função mental do indivíduo, ou seja, um processo que diz respeito a internalização dessas atividades sociais para fazer parte do comportamento do indivíduo.

Em relação aos níveis de desenvolvimento, está intrínseca a associação entre o nível real, potencial e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para compreensão da mediação como parte desse movimento de análise do desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Desse modo, quando se trata do processo de mediação, é importante entender que este é conceituado com uma intervenção que configura os meios pelos quais é possível estabelecer uma aproximação entre o sujeito e o objeto, de maneira que seja plausível o uso desses elementos como forma de apropriação e desenvolvimento cognitivo, em que se possa atuar no mundo.

Os seres humanos atuam sob a natureza procurando estabelecer domínio em seus elementos, de maneira que se consiga transformá-la e/ou controlá-la de acordo com suas necessidades, sendo assim, os instrumentos que atuam nessa mediação para o controle do mundo a sua volta, configuram-se no que a teoria vygotskiana define como mediação.

Os instrumentos aos quais Vygotsky (1998) se refere podem ser socialmente construídos, sendo de aspecto técnico ou de aspecto psicológico, estes se constituem em elementos em que se inserem na regulação dos indivíduos ao passo que atuam, haja vista que auxiliam o indivíduo, de alguma forma, na realização de tarefas, na apropriação do mundo exterior e interior. A linguagem é um instrumento mediador nesse processo de apropriação do mundo, de maneira que, por meio dos signos, da fala é possível interagir com a cultural e os elementos sociais que a cercam.

Nessa perspectiva, a mediação é realizada a partir de várias ferramentas, sendo a língua ou formas simbólicas de mediação conhecidas como mediação semiótica, haja vista o seu caráter psicológico na relação com o meio. A mediação é definida como *metacognitiva* e *cognitiva*, sendo a primeira definida sob o formato de processo aquisitivo por parte do sujeito de maneira autorreguladora, a segunda entendida como aquisição por parte do sujeito de ferramentas voltadas à resolução de problemas, que dizem respeito ao aspecto cognitivo do indivíduo. (FIGUEIREDO, 2019).

Para a teoria vygotskiana, as interações sociais entre indivíduos com vivências diferentes, com níveis de experiências diversos pode possibilitar ao sujeito desenvolvimento maior no que tange à sua aprendizagem.

Essas interações assistidas por um adulto ou por sujeitos mais experientes fazem parte do conceito da ZDP, indicadas por Vygotsky (1998), o desenvolvimento do ser humano é fruto das interações pelas quais ele participa, de uma relação dialógica entre seus pares, em seu meio social. Dessa forma, o seu desenvolvimento pode se dar em dois níveis: o real e o potencial. O desenvolvimento real é aquilo que o indivíduo pode realizar com autonomia, capacidade em que ele já esteja inserido, já o desenvolvimento potencial seria a habilidade que o indivíduo teria de realizar com o auxílio de outra pessoa mais experiente, sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal se configura entre os dois níveis de desenvolvimento, é a zona em que há a aproximação entre os instrumentos, ferramentas que mediam o desenvolvimento do indivíduo aproximando de seu desenvolvimento real.

O conceito da ZDP é essencial para o trabalho docente, pois possibilita ao professor pensar a sua prática no intuito de oportunizar ao estudante a face do conhecimento baseado em elementos que perpassam por sua aprendizagem até aquele momento em que se insere em sala de aula. O docente precisa compreender quais movimentos e instrumentos serão necessários para que os estudantes se insiram nos saberes científicos de forma mais próxima e consigam se apropriar desses elementos e internalizarem os conhecimentos que a leitura literária pode oportunizar.

3 A mediação na sala de aula: uma proposição de leitura literária

O ensino escolar pode trazer aos estudantes várias estratégias que oportunizem a construção de conceitos e habilidades que auxiliem em seu desenvolvimento em áreas diferentes. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa pode trabalhar conceitos complexos e que podem parecer externas às experiências dos alunos. A literatura é um exemplo de trabalho que perde espaço no que tange à formação de leitores críticos enquanto às atividades que são apresentadas de forma descontextualizada à realidade do estudante.

O estudante quando inserido no ensino médio, por exemplo, é apresentado de maneira mais sistematizada a um universo de obras que utilizam uma linguagem bem diferente do que estão habituados em seu cotidiano. São manifestações literárias que podem ter formatos estruturais que, na maioria das vezes, não foram acessadas por esses

Realização

estudantes ao longo de sua trajetória.

O intuito, aqui, é compreender como esse tipo de conhecimento pode ser abordado em sala de aula de forma que contribua com a formação de leitores críticos e engajados, à medida que esses elementos sejam parte de sua formação de maneira significativa. De forma exemplificada, podemos tomar o estilo denominado *trovadorismo*, trazido, geralmente, pela periodização literária como primeiro tópico de estudo dos textos literários, datado do século XI, na época do galego-português, como enfoque de trabalho em sala de aula.

A perspectiva apregoada por Vygotsky (1998) diz respeito ao conhecimento do contexto em que se inserem os aprendizes, neste caso específico, ao público que adentra ao Ensino Médio, adolescentes na faixa etária entre 15 e 16 anos. Antes da inserção deste tópico em sala de aula, é necessário a valorização das experiências dos estudantes, diagnosticar suas vivências, conhecer suas preferências e, assim, planejar estratégias e instrumentos que facilitem a mediação com o objeto de conhecimento. É a intervenção realizada pelo professor que estimula o desenvolvimento do aluno em âmbito escolar.

A música pode ser utilizada como uma das ferramentas que possibilitam essa aproximação com o universo das cantigas trovadorescas, haja vista sua relação estreita com a poesia e, conseqüentemente, com o balanço rítmico do universo musical da atualidade. A intencionalidade educativa advém da figura do professor como mediador do mundo, engajado em conhecer as habilidades que os estudantes conseguem realizar de forma autônoma e como esses elementos podem contribuir para o seu desenvolvimento ao aprender novas habilidades. O professor pode trabalhar como forma de introdução ao campo literário os estilos musicais que fazem parte das vivências dos estudantes e, paralelamente, oportunizar atividades que promovam a leitura de suas letras como parte de um projeto maior que tenha como enfoque trabalhar atividades que envolvam além da análise de suas letras, a dança e a dramatização das histórias contadas pelas letras musicais.

O universo dos jovens, mesmo os de baixa renda, é composto pelo acesso, ainda que precário à tecnologia, os *smartphones*, por exemplo, podem ser citados como o mais comum entre os aparelhos disponíveis para acesso à internet, permitindo o acesso a conteúdo dos mais variados temas.

Desse modo, o instrumento que pode permitir essa mediação entre o universo cultural da música, como forma introdutória ao campo literário é o *smartphone*, sendo

este utilizado tanto para pesquisas voltadas ao tema, quanto na produção de apresentações lúdicas que envolvam os estudantes por meio de habilidades que eles já possuem, como a produção de vídeos curtos que, geralmente, são parte das postagens das redes sociais que esses jovens acessam.

Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa, em que os pares, juntamente com o professor, tornam-se parte do processo de aprendizagem, em uma relação dialógica para com o objeto de conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, de maneira que haja a introdução ao estudante ao campo literário de maneira mais envolvente, tornado sua relação com a literatura significativa, ao passo que a apresenta a partir de elementos que ele já conhece.

Todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado ao ensino da literatura: “formá-lo”, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura; está presente em boa parte dos momentos de sua vida; e, talvez por ser destituída de mistério e sacralidade, trata-se de uma atividade boa e agradável (ZILBERMAN; SILVA, 2008. p. 52).

A interação é protagonista do processo de ensino e aprendizagem, visto que as associações que podem ser trocadas entre os estudantes com a mediação do professor podem conduzi-los à apropriação da leitura, imersão no universo literário a partir da relação lúdica entre a música e a literatura.

A literatura deve ser abordada em sala de aula como elemento que faz parte da sensibilidade do leitor, no que diz respeito à sua humanização. Candido (2002) explana acerca da literatura como parte da formação dos seres humanos, de maneira complexa e significativa, haja vista que atua como construção de elementos que compõem as manifestações de expressão, emoções e significados presentes numa determinada visão de mundo.

O trabalho com cantigas trovadorescas pode partir de músicas atuais como composições de Arnaldo Antunes, como apresenta Lajolo (2018) acerca das interações entre as cantigas medievais e as canções da atualidade.

Mas eu, que ainda espero angariar a simpatia dos leitores, continuo apostando em Mano Brown, em Bezerra da Silva, em Arnaldo Antunes e Racionais. Todos eles revivem, no bulício turbinado dos megashows em estádios, a praça medieval. E no ritmo e na cor das canções, revive *a gaia ciência* dos trovadores e jograis andarilhos pela Europa medieval que bem pode reencarnar num boy em trânsito num trem da Central plugado no som de seus fones de ouvido. (LAJOLO, 2018, p.94)

Apresentar o viés literário possibilita ampliar discussões que fazem parte do mundo dos aprendizes, neste caso, jovens que ainda tateiam o universo da leitura por

Realização

(ainda) vivenciá-la, na maioria das vezes, por meio de textos que servem para leitura como atividade de decodificação, numa passagem pelo encadeamento de frases, sob pretexto de análise gramatical, sem focar a busca por marcas expressivas contidas para além da superfície do texto. (LAJOLO, 2012).

A abordagem pedagógica que visa a formação de leitores a partir de um trabalho com o público do ensino médio regular pode ainda associar-se a outras disciplinas como forma de oferecer uma visão mais ampla acerca do tema trovadorismo proposto inicialmente neste trabalho. Atuar de forma interdisciplinar com a disciplina de história permite a abertura de um panorama acerca de aspectos culturais, costumes, organização social, política e econômica etc.

A proposição de trabalho por meio da ferramenta *Smartphone* é o apelo musical como instrumento de trabalho que ainda pode interagir com trabalhos voltados à outra forma de manifestação artística: o teatro. A arte dramática é uma forma de (re)significar a dimensão histórica do trovadorismo e outras expressões literárias estudadas no decorrer no ensino médio. Tomar como ponto inicial a prática social e cultural vividas pelos alunos leva ao docente informações que permitem realizar a mediação entre a literatura e seu contexto social de maneira mais envolvente e significativa. (FUSARI; FERRAZ, 1993)

O professor pode realizar peças teatrais cantadas ou que levem textos produzidos pelos estudantes em formato de canção para serem apresentadas em um festival de música em que a encenação da letra possa servir como pano de fundo para dramatização baseada em moldes trovadorescos. As associações dos trabalhos interdisciplinares se ampliam com a participação do professor de arte, no trabalho voltado para a produção teatral.

As estratégias com apelo musical ou dramático podem viabilizar a aproximação entre o contexto que perpassa a vida cotidiana dos estudantes com o universo das cantigas típicas do trovadorismo, criando uma associação entre as composições da época das trovas e as músicas da atualidade. Assim, o estudante tem um elemento de contato, acesso, a outras manifestações culturais, artísticas e pode, assim, criar e/ou ampliar sua história de leitura. (FERRAREZI JR, 2017).

4 Considerações finais

A contribuição de Vygotsky ao processo pedagógico fornece ao professor orientações fundamentais para sua prática docente, que abrangem os processos psicológicos inerentes ao desenvolvimento humano. A compreensão do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal capacita o mediador a diagnosticar as habilidades reais do aluno, permitindo-lhe identificar o que o estudante é capaz de realizar de forma autônoma. Isso, por sua vez, possibilita a elaboração de um plano pedagógico que se aproxima das capacidades do aluno, fornecendo uma base sólida para o ensino dos objetos de conhecimento.

A intencionalidade educativa do professor deve priorizar a experiência do aluno, direcionando a construção de instrumentos e estratégias adequados ao público em questão. Ensinar a pensar criticamente é um desafio pedagógico que exige do professor um compromisso com as questões pertinentes ao contexto dos alunos, tornando sua prática pedagógica significativa para os estudantes. A mediação do professor desempenha um papel crucial, aproximando os alunos das riquezas que a leitura literária pode oferecer e estimulando-os a se tornarem leitores autônomos.

A literatura nasce não só da realidade circundante, compartilhada por autor e leitores, mas também do diálogo com tudo que, vindo de tempos anteriores, constitui a chamada tradição literária. É como se a literatura fosse um constante passar a limpo de textos anteriores, constituindo o conjunto de tudo- passado e presente- um grande e único texto de literatura. (LAJOLO, 2018, p.60)

O estudo das primeiras manifestações literárias portuguesas são um exemplo de como a literatura, sem a mediação do professor, pode criar um estigma na história de leitura do estudante. A título de exemplo, a linguagem utilizada nas cantigas trovadorescas pode ser de difícil compreensão para os jovens do ensino médio, ou seja, manifestações distantes da atualidade, podem ter um efeito de distanciamento do ato da leitura em si.

Conforme observado por Lajolo (2012), o texto transcende sua estrutura física no papel, sendo impregnado por inúmeras outras histórias. Isso evidencia a necessidade de um diálogo entre leitor, texto e autor, um processo que requer sensibilidade por parte do professor. Ele deve oferecer aos alunos um universo literário que vá além dos aspectos formais, expondo ferramentas que permitam a vivência do mundo literário em toda a sua riqueza de emoções, percepções e significados, indo além das restrições muitas vezes impostas pelo ambiente escolar.

A leitura literária é intrínseca à vida dos estudantes, e cabe à escola e aos professores tornar essa experiência parte integrante do cotidiano dos alunos, mesmo que, por vezes, ela esteja disfarçada sob outras formas de expressão. O papel do educador é criar conexões entre o conhecimento e as vivências dos alunos, transformando a literatura em uma parte vital de sua bagagem cultural, possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa.

Referências

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FIGUEIREDO, Francisco J.Q., **Vygotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

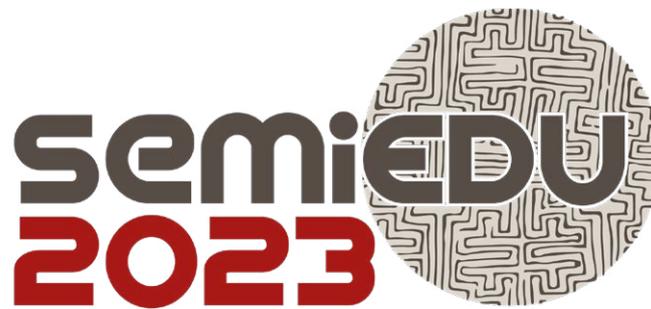
FUSARI, Maria F de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. 151 p.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018. 170

LAJOLO, M. O texto não é pretexto, in *Leitura em Crise na Escola. As Alternativas do Professor*. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

VYGOTSKY, L. S; **A Formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global, 2008.



CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER – MT

Rosângela Lima Guedes

(SMEEL/UFMT) – rlgedes@gmail.com

Raquel Pinheiro de Arruda Galdino

(SMEEL/UFMT) – raquelpinheiro2010@hotmail.com

Sandra Maria Pinto da Silva

(SMEEL/UFMT) – sandramaria112@hotmail.com

Saraline Cambui Schmidt

(SMEEL/UFMT) – saralineschmidt@hotmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Artigo completo

Resumo:

Diante da situação atual do ensino, período de pós pandemia, houve a necessidade de realizar uma revisão nas bases dos dados da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Santo Antônio de Leverger – MT, para que fosse possível reconhecer e caracterizar os parâmetros da atual situação na alfabetização, e dos fatores que interferem na aprendizagem. Assim, lançou mão de um estudo com o objetivo de compreender as fases que a criança atravessa para ler e escrever. Para suprir a demanda foi desenvolvido o projeto “O Valor do Diagnóstico Psicogenético na Educação” que teve como instrumento a avaliação diagnóstica dos anos iniciais, do ensino fundamental das escolas do campo. Amparadas por análises em pesquisas teóricas que envolvem questões sobre a Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky como também as que contemplam o contexto escolar, foram realizadas análises da escrita alfabética, para detectar o nível alfabético e verificar o desempenho das crianças. Portanto, neste trabalho foi possível identificar os níveis de escrita e as contribuições construtivistas, não apenas como teoria, mas em uma abordagem que identifica no alfabetizando um ser ativo e construtivo do seu próprio conhecimento, ou seja o protagonista da sua aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Construtivismo. Avaliação. Psicogênese da Língua Escrita.

1 Introdução

A teoria que representa os trabalhos sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky tem contribuído para estudos e reflexões que envolvem os aspectos linguísticos no processo de alfabetização, como também para demonstrar que na práxis há alguns equívocos advindos da má interpretação da proposta construtivista no trabalho de alfabetização.

No ano de 2022 a Rede Municipal de Ensino de Santo Antônio de Leverger – MT lança mão desta teoria para auxiliar no diagnóstico e na intervenção da aprendizagem das crianças do ensino fundamental, anos iniciais, por meio de um trabalho investigativo em

que a teoria psicogenética tem contribuído para a compreensão dos estágios linguísticos. No percurso do trabalho notamos que a atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento demonstra que a criança, antes de chegar à escola, tem ideias e levanta hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da escrita.

Ancorados nos trabalhos de Ferreiro & Teberosky, e também nos respaldos por Leão (2011), Soares (2004), Piaget (1972), pela Base Nacional Comum Curricular(BNCC), dentre outros, buscamos compreender os mecanismos cognitivos da criança dos quais envolvem o processo de aprendizagem da leitura e escrita, e qual o motivo das dificuldades de aprendizagem e as hipóteses que as crianças fazem em relação à escrita.

Partindo da compreensão de que se “a aprendizagem se constitui em uma construção pela criança” (Ferreiro, 2002, p. 10) pergunta-se como este procedimento pode ser mediado pelo professor e quais são os fatores que influenciam no desenvolvimento da escrita da criança. Para isso, buscou-se suporte através do projeto “O Valor do Diagnóstico Psicogenético na Educação”, que perpassou pela análise de resultado e a identificação das diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética, identificados nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita e seus respectivos níveis.

O instrumento utilizado no projeto, a avaliação diagnóstica, norteou o processo, permitindo um acompanhamento dos avanços na aquisição da base alfabética e a definição das parcerias de trabalho para sanar as dificuldades das crianças. Além disso, representa um momento no qual as crianças têm oportunidade de refletir, com a ajuda do professor, sobre aquilo que escrevem. Assim, foi possível entender a relevância do projeto para a ampliação dos horizontes, o que favorece a reflexão, as discussões sobre o processo que a criança perpassa e a aproximação do professor para melhorar a qualidade de ensino.

Diante as possibilidades de compreensão sobre os dados coletados, partimos do pressuposto da reflexão pessoal e da análise prática, sobretudo, considerando a metodologia adotada, pautada na pesquisa de campo que somada à pesquisa explicativa possibilita momentos de troca sobre o objeto estudo, como a abordada por Gil (2002, p. 53) “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância do pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”.

2 Objetivos

2.1 Objetivo Geral:

Este estudo tem como objetivo geral compreender as fases que a criança atravessa para ler e escrever nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal, intervir e acompanhar os objetivos educacionais, para que estejam sempre voltados ao processo de desenvolvimento integral da criança.

2.2 Objetivos específicos:

- Identificar os problemas que interferem no processo de alfabetização;
- Subsidiar Professores e Apoio Pedagógico Escolar nas intervenções;
- Melhorar o nível de aprendizagem.

3 O contexto escolar do campo

A partir da implantação dos ciclos e a progressão continuada no município em 2013, o trabalho com a psicogênese da língua escrita veio contribuir para dar uma visão ao processo de alfabetização de forma além do convencional. Assim, como as autoras Ferreira & Teberosky notaram um rendimento falho em relação às crianças na fase da alfabetização, identificamos também uma defasagem no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas do campo.

O município em que se desenvolveu a pesquisa conta com turmas multicicladas do primeiro ciclo do ensino fundamental. Localizada na Baixada Cuiabana, a cidade se destaca por significativas atividades de pesca, agropecuária e turismo; como por uma diversidade cultural expressiva em suas comunidades rurais, marcada pela presença de pequenos proprietários, indígenas e quilombolas (Leverger – MT, 2023). Estas características demonstram as várias realidades que compõem as escolas do campo, que assim como em muitas localidades no país são postas em xeque pelo processo de nucleação escolar.

No município de Santo Antônio de Leverger – MT há 22 escolas registradas, 19 extensões e 03 creches agregadas a 06 Polos Educacionais, em um espaço territorial de 9.469,139 km² (IBGE, 2022), distribuídos na zona rural, em escolas de campo multicicladas e escolas indígenas, integrando a educação infantil, e o ensino fundamental regular; e na zona urbana três escolas de educação infantil, conforme demonstra o quadro:

Tabela 1 - Polos, escolas e extensões escolares no município de Santo Antônio de Leverger – MT

Polos Educacionais	EMEB – Escola Municipal de Educação Básica	Extensão
AGROVILA (Escolas de campo)	EMEB Agrovila EMEB Boa Ventura EMEB Caeté EMEB Moquém	EMEB Gleba Resistência EMEB Mocotéia EMEB Agrovila das Palmeiras EMEB Pontal do Glória EMEB Santana do Taquaral EMEB Vale dos Abençoados
BARTOLOMEU GONÇALVES DE QUEIROZ (Escolas de campo)	EMEB Bartolomeu Gonçalves de Queiroz EMEB Claudio de Almeida EMEB Piebaga EMEB Cadete Adugo Kuiare EMEB Mato Verde	EMEB Baia São João EMEB Airton de Paula EMEB Ribeirópolis EMEB Mimoso EMEB Barreiro Grande EMEB Brejinho
JOSÉ MARIA DA COSTA / BR (Escolas de campo)	EMEB José Maria da Costa EMEB Olho D'Água EMEB Recanto do Laranjal	EMEB Maria de Arruda Muller EMEB Córrego do Ouro EMEB Gustavo Dutra EMEB Serrana
LAR MENINO JESUS (Escolas de campo)	EMEB Lar Menino Jesus EMEB Valo Verde EMEB Barra do Aricá EMEB Barreirinho EMEB Barranco Alto	EMEB Antônio Ferreira da Silva Neto
JOSÉ FERREIRA DA SILVA (Escolas de campo)	EMEB Benjamina Maria Amorim EMEB José Ferreira da Silva	EMEB Assentamento Nossa Senhora Aparecida
CENTRO (Escolas urbanas)	EMEB Pombinha Branca EMEI Pingo de Ouro EMEB Cisne Azul	

Fonte: Elaboração própria, SMEEL (2022).

Concebendo o campo como o lócus específico e com quantidade maior de escolas, onde seus projetos educacionais são decorrentes de um processo educativo contextualizado e vinculado às diferentes realidades; em que se pense também a maior proximidade dos professores com a realidade das crianças e a comunidade. A relação de proximidade estimula a construção e o fortalecimento de vínculos afetivos, culturais e políticos entre a escola – criança – professor – comunidade, configurando um dos

princípios, dentre os outros, da Educação do Campo, conforme notamos nas Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (...) (BRASIL, 2002, Art. 2º).

Se assim projetarmos, é possível e desejável criar práticas educativas que atendam aos currículos vinculados à realidade da escola do campo, que sejam organizados por uma perspectiva democrática para estimular a postura crítica da criança desde o início da escolarização, de forma que venha a contribuir para o bom desempenho da alfabetização e o letramento.

Por outro lado, Soares (2004, p.14) afirma que é um equívoco dissociar alfabetização e letramento, diante da inserção do sujeito no campo da escrita, pois o processo acontece simultaneamente através da “aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento”. A autora apoia o conceito de que a alfabetização tende a conciliar o letramento como parte decisiva para que as crianças aprendam a ler e escrever, e fundamental para o uso social dessas habilidades. E ainda, há um grande desafio alfabetizar letrando, pois a ação requer repensar o processo de ensino e aprendizagem da criança para a transformação da prática pedagógica (Soares, 2004).

Assim, a criança em sua peculiaridade campestre demonstra que mesmo antes de vir para a escola sabe que a escrita é uma representação e faz hipóteses de como se dá tal representação, como Ferreiro e Teberosky (1986) descrevem que ela já formula hipóteses a respeito do código, e quando vai para escola percorre um caminho linguístico que pode ser representado pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

4 O percurso metodológico da pesquisa

Durante o ano de 2022, as escolas vivenciaram desafios diante do quadro pós-pandêmico, em que as dificuldades enfrentadas, na pandemia ainda se refletiam, assim houve um grande empenho por parte da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) para acompanhar e assessorar os Polos de ensino no município, através

de ações como: formação continuada de professores e gestores, orientação e acompanhamento pedagógico nos polos educacionais, organização de documentos, projetos, eventos, suporte de materiais didático pedagógico, programas educacionais, dentre outros.

Assim, foi possível realizar um trabalho no qual contemplou a pesquisa explicativa (Gil, 2002), um método de diagnóstico inicial, e outro, como o abordado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) em que “as práticas de ensino ativa precisam conjugar três princípios básicos: a) os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes; b) o conteúdo a ser ensinado e sua natureza; c) a variação de estratégias e levantamento de múltiplas hipóteses didáticas” para encaminhar as propostas de prática nas escolas que foram observadas.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são as crianças e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a equipe gestora dos polos escolares e os apoios pedagógicos. A partir da verificação do processo de aprendizado, os instrumentos são cotejados e analisados, que após a obtenção dos resultados são informados à equipe gestora e professores para as devidas intervenções pedagógicas. Assim, o professor reflete sobre as dificuldades, os avanços, e por uma abordagem construtivista, da qual visa o sujeito como construtor de sua aprendizagem, articula e adapta o planejamento de ensino para a elaboração de ações estratégicas no sentido de sanar as dificuldades de aprendizagem da criança.

Segundo Gil (2002) “esse tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. Dessa forma, o levantamento dos conhecimentos prévios e o mapeamento das experiências das crianças, apoiou-se em dados e resultados que foram colhidos por meio de análises direcionadas por conceitos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro, 1985). Nesse sentido, a análise explicativa dos objetos colhidos aponta caminhos para a compreensão das concepções teóricas que subjazem à prática de ensino-aprendizagem, em que as crianças passam por várias etapas e criam hipóteses habituais que dependem do contexto, evoluindo para outra etapa, quando a anterior for colocada em conflito.

No exercício prático de reflexão – ação – reflexão, o processo de alfabetização e a avaliação diagnóstica devem ser constante e de extrema importância nessa fase, ou para qualquer outra fase, porque orienta o trabalho docente. A avaliação diagnóstica evidencia o que as crianças já sabem, os conhecimentos e habilidades que elas dominam, e o que ainda precisam aprender, desvinculada do certo/errado, o que pode ser injusto o esforço

Realização

de uma criança que trilha um caminho para entender um conteúdo. “A avaliação deve significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades” (Hoffmann, 2005, p. 62). É uma ferramenta para a atuação do professor na escola, em que a prática reflexiva fornece subsídios para a fundamentação. O professor (prático-reflexivo) percebe, registra, reflete e discute sobre “as re-estruturações na relação do professor e do aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber” (Alarcão, 2003, p. 25).

Luckesi afirma que a avaliação não é fonte para apontar fracassos, mas um caminho para a qualificação da aprendizagem e o crescimento individual. Cada criança tem um ritmo próprio e não se pode fazer comparações, “o erro deve ser considerado como um ponto de partida para o avanço para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato” (Luckesi, 2006, p. 57). O insucesso não quer dizer que a criança não aprendeu, mas é um indicador de que não chegou ao desejável, logo o professor deverá ser um observador, na perspectiva de investigar e refletir sobre os dados significativos expressos pela criança, comprometido com a concepção de considerar o erro construtivo, ou seja, que diante de novas situações a criança reformula suas hipóteses, aprende e evolui.

Diante o exposto, a pesquisa oportunizou descobertas à luz de Emília Ferreiro e nos leva à compreensão de que a criança tem um papel ativo no seu aprendizado. Ela constrói o próprio conhecimento - daí a palavra construtivismo, uma teoria fundamental para a aprendizagem, e seu papel ativo diante a própria aprendizagem. Essa relação parte da interação com a leitura e escrita e da ativação do seu conhecimento prévio. Leão (2011) destaca:

A prática de ensino, desde então, por meio da palavra ‘construtivismo’, ganha uma nova roupagem, novo olhar, nova interpretação; pois o processo de aquisição da língua escrita, contrapondo-se ao ensino tradicional de antes, que buscava métodos de como ensinar que desconsideravam o conhecimento e a experiência de ‘mundo’ que a criança possuía (LEÃO, 2011, p. 21)

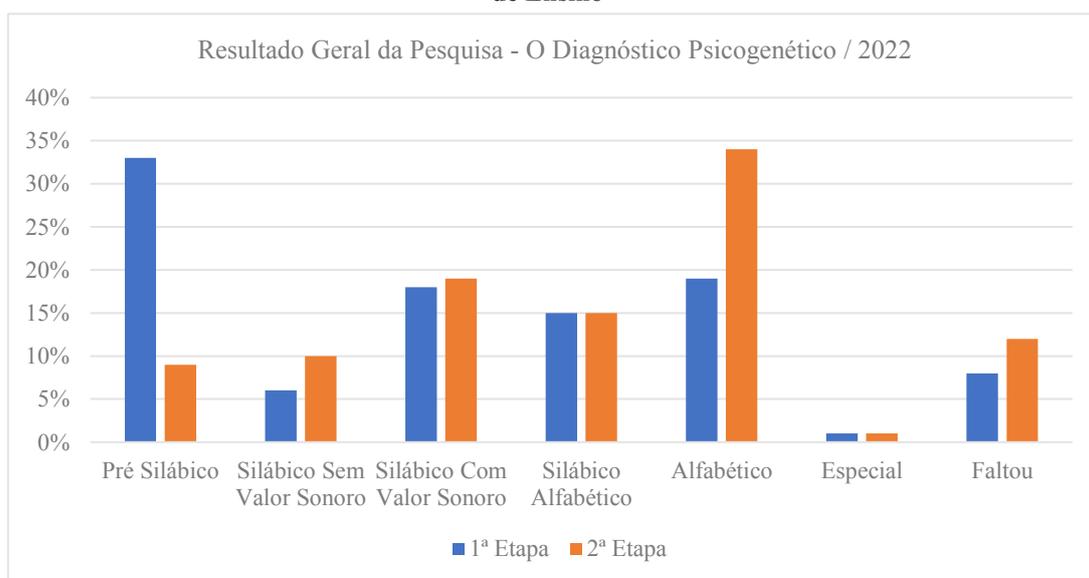
A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola - e da alfabetização em particular - do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, a criança, e o professor apenas o mediador da aprendizagem. O ambiente escolar é o local onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem e também se aprende a fazer as melhores escolhas para viver em sociedade, portanto deslocar o olhar para as

práticas pedagógicas é fundamental para que elas partam de experiências significativas e contextualizadas.

5 Os resultados da pesquisa

O gráfico a seguir representa os resultados da avaliação diagnóstica psicogenética realizada nas escolas do município, referente ao ano de 2022. Participaram do processo 25 (vinte e cinco) escolas de campo que alocam o ensino fundamental, anos iniciais, atendendo um total de 287 (duzentos e oitenta e sete) crianças matriculadas nessa etapa de ensino, da qual participaram do processo avaliativo 245 (duzentos e quarenta e cinco) crianças.

Gráfico 1 - porcentagem que demonstra os níveis alfabéticos, detectados na Rede Municipal de Ensino



Fonte: Elaboração própria, SMEEL(2022).

Os dados encontrados na pesquisa demonstram que a aquisição da linguagem escrita depende do ambiente em que a criança vive e das relações com o meio, que embora haja uma evolução tímida no nível alfabético, há preocupações com o crescimento no nível silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro. O fato merece rever as práticas de alfabetização e faz-se necessário que o professor dos anos iniciais compreenda os processos de aprendizagem da leitura e escrita, pois esse conhecimento permitirá desenvolver um trabalho pedagógico com um novo olhar para a sua prática de ensino.

Motivado “o professor enquanto ‘prático-reflexivo’, constrói uma teoria particular, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos” (Alarcão, 2003, p. 25).

A metodologia de aplicação da avaliação diagnóstica parte da leitura oral de um texto contextualizado, seguido de um ditado, que se inicia por uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, de uma dissílaba e, por último, de uma monossílaba - sem que, ao se ditar, marque-se a separação das sílabas. Após a lista de palavras, dita-se uma frase que envolve pelo menos uma das palavras já mencionadas no ditado, para observar se a criança retorna a escrevê-la de forma semelhante, ou seja, se a escrita da palavra permanece estável mesmo em um contexto diferente.

Justificado por Ferreiro e Teberosky (1986) que descreveram a criança sob os aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da Língua Escrita e formularam as hipóteses sobre o código representado pelas quatro fases: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético; a pesquisa das autoras corrobora a que foi desenvolvida nas escolas municipais em que as crianças, sabem, mesmo antes de vir para a escola, e apontam as dificuldades e os seus estágios linguísticos para a compreensão do processo de escrita.

Ainda, aplicando os fundamentos de Ferreiro e Teberosky (1985) dos quais abordam sobre a preocupação existente a busca de métodos de alfabetização melhores ou mais eficazes, notamos que não há método correto ou melhor, ou prática pedagógica eficaz, pois todos se apoiam na forma de conceber uma aprendizagem significativa, desde que seja pautada na particularidade, na realidade da criança.

Leão (2011) reforça essa questão de que os métodos sintéticos pressupõem que o alfabetizando deve partir de unidades linguísticas menores – letras, sílabas e fonemas – para fazer a junção com a finalidade de codificar e decodificar unidades maiores; e, os métodos analíticos começam com unidades maiores que apresentam um significado – palavras, frases, histórias – e, paulatinamente, leva a criança a analisá-las até chegar as unidades menores.

Os métodos de alfabetização sintéticos ou analíticos – partindo de fonemas, letras ou sílabas, de palavras ou frases – têm sempre como pressuposto que todas as crianças deveriam aprender as mesmas coisas num mesmo tempo, num mesmo ritmo e da mesma maneira (LEÃO, 2011, p.24)

Porém, cada criança aprende de forma diferente, uma com mais facilidade, outra com menos que outra, mas aprende de acordo com o seu tempo, com a sua estrutura cognitiva, e o seu ritmo precisa ser analisado, valorizado e, ainda, respeitado.

6 Considerações finais

As pesquisas sobre Psicogênese da Língua Escrita influenciaram os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, como também os Parâmetros Curriculares Nacionais, e deram destaque às ideias de Emília Ferreiro:

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 21).

Não apenas a pesquisa de Emília Ferreiro, mas também este trabalho frente a Secretaria Municipal de Educação que, à luz da autora, nos proporcionou uma visão mais crítica a respeito do processo de alfabetização, do construtivismo no que diz respeito ao olhar diferenciado do sujeito que aprende, notamos que as ações pedagógicas diferenciadas ainda não deixam de ser um caminho resistente para muitos educadores.

Dessa maneira, o contexto deste trabalho precisa ser entendido como um produto incompleto, cujo resultado final é parcial, uma vez que as angústias aumentam e transcendem a compreensão de quais práticas e ações metodológicas tenham sido de fato contribuições provenientes do construtivismo psicogenético para a alfabetização. Efetivamente, diante dos níveis alfabéticos registrados na pesquisa, consideramos que a criança está em processo de aprendizagem e não basta aprender a codificar e decodificar que a levará ao domínio da língua. A língua existe para a humanidade para as pessoas interagirem, para o registro da memória, enfim para as funções sociais.

A nova maneira de se pensar a alfabetização proposta por Emília Ferreiro reside na mudança da metodologia em que estava proposta e vinha sendo praticada, em que o professor é o único informante autorizado. A língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem. O mecanismo foi perceptível no decorrer das observações em campo e pelas análises do instrumento da pesquisa – a avaliação

diagnóstica – demonstra a proposta de Ferreiro em que a criança constrói esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita. A característica principal é a constatação realmente de que a criança, de forma distinta, possui capacidade cognitiva e linguística, utilizando-as para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita.

Numa visão mais abrangente, as experiências e contribuições de Emília Ferreiro trouxeram para o Brasil um desenvolvimento significativo para o ensino da leitura e escrita. Contudo, devido as interpretações equivocadas de alguns educadores e instituições escolares há necessidade de se rever a prática pedagógica de ensino e aprendizagem, considerando a importância da troca e a valorização do conhecimento para que a criança seja construtora de seu saber.

Assim, os resultados atingidos pela pesquisa sugerem que o professor alfabetizador precisa aprimorar os estudos, se tornar um professor investigador para refletir sobre os dados significativos que a criança apresenta, valorizar as diversas formas de resolução construtiva diante de uma situação-problema, e utilizar o erro como instrumento didático para que a criança avance em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, acredita-se que se deve valorizar o professor e privilegiar a formação continuada, como um instrumento essencial para o acesso as informações que possam subsidiar a prática em sala de aula.

As concepções psicogenéticas de Emília Ferreiro têm contribuído em todos os sentidos para que se possa buscar uma educação melhor e de qualidade, pois abre espaços para várias possibilidades, dentre elas, o respeito às individualidades das crianças; para identificar práticas pedagógicas e metodologias como meio de adaptar recursos de ensino; recuperar a aprendizagem da criança; e para a valorização dos conhecimentos que a criança traz ao chegar à escola.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 65-86.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. **O Processo de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles *et al.*, 24^a ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4^a. ed. 2002.

GOVERNO MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER – MT. **Geografia**. Disponível em: <https://www.leverger.mt.gov.br/Institucional>. Acesso em: 27 set. 2023.

HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IBGE, 2022. IBGE, Brasil / Mato Grosso / **Santo Antônio de Leverger / Território**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/santo-antonio-de-leverger/panorama>. Acesso em: 27 set. 2023.

LEÃO, Desmaura V. **Aquisição da Linguagem Escrita: efeitos de significantes**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Orgs.). **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1998



A ADEQUAÇÃO CURRICULAR EM FOCO

Janaina de Melo Nogueira Guimarães

janainademelonogueira@gmail.com

Márcia dos Santos Ferreira

marcia.ferreira1@ufmt.br

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Artigo completo

Resumo:

A adequação curricular, uma das principais bandeiras da educação inclusiva assume diversas nuances dependendo da realidade da escola. Pode ser encarada como um desafio, mera demanda extra ou como estratégia pedagógica capaz de dimensionar o trabalho docente rumo ao desenvolvimento do aluno rumo à aprendizagem. Esse artigo tem como objetivo principal propor uma reflexão a respeito das principais nuances que o conceito de adequação curricular assume e elenca como objetivos específicos evidenciar a necessidade de estudo dessa temática e vislumbrar a adequação curricular como estratégia pedagógica para a promoção da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Por meio de pesquisa bibliográfica, serão apresentados alguns conceitos de adequação curricular à luz da legislação, uma reflexão de adequação curricular como direito do aluno e a adequação curricular como estratégia pedagógica. Embora muito os progressos relativos ao fortalecimento da educação inclusiva sejam inegáveis, ainda há um percurso longo a ser trilhado para que os princípios preconizados nos principais dispositivos legais alcancem as prerrogativas intencionais.

Palavras-chave: Adequação curricular, direito do aluno, estratégia de ensino.

1 Introdução

A adequação curricular, uma das bandeiras da educação na perspectiva da inclusão, vem sendo ao longo dos tempos um desafio para o professor regente. Ao mesmo tempo que se apresenta como mais um obstáculo a ser transposto, se coloca como fator diferencial para a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial diante dos desdobramentos curriculares que precisam garantir o envolvimento do aluno de forma significativa e eficaz.

A educação especial, por muitos anos, foi caracterizada por estratégias de ensino segregativas que enfatizavam a deficiência e a limitação em detrimento às possibilidades de aprendizagem. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), a Educação Especial organizou-se, tradicionalmente, como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais (BRASIL, 2008).

Nas últimas décadas, a legislação se debruçou sobre o termo educação inclusiva, enfatizando que o ensino, com suas estratégias e metodologias em respeito às diferenças, deveria ser adaptado às necessidades educacionais do aluno.

As mudanças curriculares decorrem de uma proposta global desde os anos 1990 que ainda se sustentam atualmente na lógica das necessidades básicas de aprendizagem, pautadas pela noção de habilidades e competências, reformulando continuamente o campo da gestão, da formação de professores, da formação humana desejável, do próprio currículo e da educação (Garcia, 2009, p.205).

A educação especial passou por mudanças muito significativas nos últimos tempos tanto em termos legais quanto com relação às práticas educativas na maioria das escolas. Mas implementar as determinações na prática nem sempre é uma tarefa simples considerando alguns aspectos importantes da realidade educacional na maioria das escolas como o aumento do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em contraponto com a falta de formação adequada dos envolvidos no processo educativo, por exemplo.

O conceito e a implementação de adequações curriculares requerem uma relação contínua entre o conhecimento do currículo e o conhecimento dos alunos, entre o que ensinar e a quem se ensina, procurando estabelecer um peso igual a essas duas dimensões: o currículo e os sujeitos, ou seja, adequar implica “agir sobre algo (o currículo) para alguém (os estudantes)” (Roldão, 1999, p. 58).

Diante das demandas atribuídas ao professor regente, a competência pedagógica para lidar com o ensino especial numa perspectiva inclusiva requer o domínio de habilidades que vão além da mera adaptação do currículo, pois perpassam as necessidades individuais dos alunos e requerem, por parte do regente, a identificação das possibilidades de aprendizagem, fazendo da adequação curricular uma estratégia de trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais conceituam as adequações curriculares como sendo:

[...] estratégias de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p.15).

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis educacionais, desde a educação básica até o nível superior, conforme afirmam as Diretrizes Nacionais da Educação Especial em Educação Básica (BRASIL, 2001). A gestão do currículo diante do estudante com deficiência numa perspectiva inclusiva

Realização

considerando suas peculiaridades requer dos envolvidos no processo de ensino uma visão ampla que perceba o currículo como uma ferramenta norteadora da organização didática do processo de ensino e aprendizagem que precisa estar em permanente estado de reinterpretação das práticas, pois ao mesmo tempo que precisa primar pela flexibilização curricular, também precisa cumprir os pormenores do currículo básico. Esse trabalho geralmente consta nos dispositivos legais como ação conjunta, trabalho colaborativo e até mesmo sob as lentes dos projetos políticos-pedagógicos que envolvem toda a comunidade escolar. Mas, na prática, geralmente fica à cargo do professor regente que nem sempre se sente preparado para tamanha tarefa, pois muitas são as possibilidades de atuação quando se trata de lidar com o currículo, das diversas formas de adequação curricular e das dificuldades de circundam o cotidiano da sala de aula atreladas às exigências legais.

Em caso de alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos, em que não seja possível o acesso ao currículo comum, aponta-se a possibilidade de um currículo funcional, que terá um caráter pragmático com alterações significativas. De acordo com a Resolução nº 02/2001, tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais e propiciar desenvolvimento de competências sociais, acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade e inclusão do aluno na sociedade (PNEE, 2020).

Embora as diferentes nuances que assume o conceito de adequação curricular sejam bem explicitadas nos mais diferentes dispositivos normativos, é na rotina da escola que ela assume contornos diferenciados frente às mais diversas realidades e diante das mais diversas situações que colocam em jogo a individualidade do aluno e a concepção que o professor tem a respeito da prática pedagógica inclusiva. Glat (2007) aponta que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados.

Um dos principais empecilhos à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar comum é o fato de a escola privilegiar, na prática, a ideia de prontidão, preparação ou qualificação prévia do sujeito para estar incluído em uma determinada turma, e não as necessidades que ele terá para aprender o que é proposto para os demais alunos da turma (Laplane, 2005, p. 15).

Para que, de fato, uma escola se torne inclusiva, há de se vislumbrar uma mudança na cultura escolar que contemple as necessidades educacionais dos alunos organizando ambientes favoráveis à aprendizagem. A adequação curricular adentra a esse cenário

como estratégia pedagógica, instrumento capaz de contemplar as características dos alunos público alvo da educação especial e garantir a aprendizagem significativa que preconiza os dispositivos legais.

2 Adequação curricular: problema ou solução?

O professor regente lida com cada aluno e suas características e necessidades na medida em que eles adentram à sala de aula. A habilidade de desdobrar o cenário escolar a favor das possibilidades de aprendizagem dos alunos vai além do conhecimento legal da educação inclusiva ou da mera adaptação do currículo muitas vezes feita num formulário padrão e esquecida logo depois. Dois alunos podem ter o mesmo laudo emitido por um médico especialista, mas cada um deles carrega uma demanda familiar, social, escolar, orgânica, emocional, etc. ímpar que caracteriza suas ações e reações diante das mais diferentes situações. Cabe ao regente assumir a difícil função de desvelar a bagagem cognitiva dos estudantes para que sirva de ponto de partida e implementar as estratégias de aprendizagem de modo a contemplar a inclusão e ao mesmo tempo garantir o acesso ao currículo básico.

Acompanhando uma tendência internacional, o Brasil adotou as expressões adaptações curriculares, ou adequações curriculares, (BRASIL, 1999), para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar (Hereidero, 2010, p.02).

A adequação curricular é compreendida como “um conjunto de modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar estudantes com necessidades especiais”.

A maioria das adequações curriculares realizadas na instituição educacional é considerada menos significativa, porque são modificações menores no currículo regular e podem ser facilmente realizadas pelo professor em planejamento normal de suas atividades docentes, constituindo-se pequenos ajustes dentro do contexto escolar. Compreendem:

Adaptações organizativas: questões organizacionais em sala de aula, como agrupamento de estudantes e disposição de mobiliários, de materiais didáticos, de espaço e ainda previsão de tempo para desenvolvimento de atividades. Adaptações relativas a objetivos e conteúdos: referem-se à priorização de áreas ou unidades a serem abordadas como leitura, escrita e cálculos, buscando o

desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe e de persistência para a conclusão de atividades. Adaptações avaliativas: referem-se à modificação em instrumentos e técnicas de avaliação de modo que especificidades de estudantes com deficiência sejam atendidas. Adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino- aprendizagem: referem-se ao como ensinar, alteração e seleção de métodos mais acessíveis, introdução de atividades prévias, complementares e alternativas que preparem o estudante para novas aprendizagens, tendo o cuidado de fornecer recursos de apoio e diferentes níveis de complexidade.

Adaptações em temporalidade: dizem respeito ao tempo previsto para a realização de atividades e para se alcançar objetivos traçados (PNEE, 2020).

Se a adequação curricular impera diante da legislação como fator facilitador da aprendizagem, porque ainda é vista pelo professor regente como mais uma atribuição a ser cumprida ou mais um problema? Essa pergunta talvez possa ser respondida considerando as dissonâncias existentes entre as normativas que circundam o ensino especial e a realidade da maioria das escolas que nem sempre contam com a estrutura preconizada e sonhada pelos professores no sentido de ver garantidos espaços adequados, recursos humanos especializados, materiais disponíveis e tantas outras demandas que recaem sobre o profissional professor. Além do mais, a rotina escolar sufocada pelas dificuldades dificulta o vislumbre por parte do regente das ações que muitas vezes são realizadas na sala de aula como adequação curricular. Ele acaba enxergando como algo que extrapola o trabalho já realizado e como função a mais a ser cumprida quando, na verdade, embora haja dificuldades inegáveis, o acolhimento do estudante com necessidades educacionais especiais requer, por si só, mudanças que se concretizam nas ações que compõe a rotina escolar sejam elas de caráter estrutural, pedagógica, organizativas, ou de qualquer outra natureza.

3 Adequação curricular: um direito do aluno

A gama de documentos que amparam o ensino especial representam avanços sociais imensuráveis, pois algumas leis importantes que tratam de questões relacionadas a direitos essenciais sequer citam as pessoas com deficiência como se elas não existissem. Exemplo disso é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Somente anos depois, diante dos inúmeros movimentos sociais ocorridos em nível mundial, esse público passa a ganhar visibilidade e, a partir da Declaração de Salamanca, outros dispositivos legais foram ganhando forma e aplicabilidade, como por exemplo, as Diretrizes nacionais

para a educação especial na educação básica, a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o Estatuto da pessoa com deficiência. Segundo Silva Neto e colaboradores “a Educação Inclusiva é o processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais ou distúrbios de aprendizagem, na rede comum de ensino em todos os seus graus” (2018, p.10).

A Constituição Federal (1988), embora seja entendida como a mais democrática de todas por dar visibilidade à garantia de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Artigo 205), nos permite observar que as intenções não se concretizam. Embora seja inegável a expansão das oportunidades de acesso à escola ofertadas às pessoas com deficiência, ainda não é possível afirmar a igualdade de condições de aprendizagem.

As dificuldades vão desde a interpretação de termos legais de acordo com as realidades das escolas até questões que perpassam a formação adequada dos professores, a disponibilização de espaços adequados, a oportunidade de acesso à escola com transporte adaptado, falta de recursos humanos e outras tantas situações que compõem os cenários educacionais de uma forma geral. Como exemplo de termos vagos que abrem espaço para interpretações diversificadas, pode-se citar a Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação no item III, em seu Art. 08 que descreve:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola respeitando a frequência obrigatória.

O estudante, se visto como ser ímpar, pode ter como conceito de significado prático e instrumental uma espécie de necessidade de aprendizagem, enquanto outro aluno, numa mesma turma, pode ter outra necessidade que considere prática e instrumental. O trabalho a ser realizado fica condicionado à competência do profissional professor para que, diante da realidade posta, consiga avaliar as singularidades de cada um e, a partir desse entendimento, elaborar um plano de trabalho cujo foco seja o acesso do aluno a uma educação emancipatória e realmente inclusiva que permita atingir objetivos e metas de aprendizagem que não teriam o alcance possível sem um planejamento baseado no ensino significativo baseado nas possibilidades de desenvolvimento e não somente nas dificuldades. O resultado final tende a ser a aprendizagem. A adequação curricular assume um caráter de direito adquirido no momento em que emerge na legislação que

Realização

ampara o ensino especial como uma necessidade que extrapola o mero ajuste do currículo e aborda as questões estruturais, sociais, emocionais e tantas outras.

4 Adequação curricular: estratégia pedagógica

Para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos na escola, o professor regente se vê diante de uma tarefa ampla, pois ao mesmo tempo em que o discurso da inclusão se expande nos cenários educacionais, ainda prevalecem as ideias da padronização e segregação. A adequação curricular adentra à sala dos professores como planejamento pedagógico respaldado pelo atendimento educacional especializado assumindo um viés de estratégia de ensino.

As adequações curriculares se constituem como possibilidades educacionais frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Um currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todo esse público. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adequação progressiva do currículo implementado no ensino regular, buscando garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais participem da programação geral da escola, igual a qualquer outro estudante, entretanto, considerando as especificidades que as necessidades possam requerer (MEC/SEESP, 2006).

O fazer pedagógico com vistas no desenvolvimento do aluno precisa ser pautado no respeito às diferenças e na busca por um ensino justo, real e não apenas na garantia de acesso ao prédio da escola. Segundo Mantoan (2003), numa sociedade democrática que preze por uma educação humanística é necessária a pluralidade de expressão e de valores.

8 Considerações finais

A adequação curricular assume um papel protagonista diante das ideias de educação inclusiva porque preconiza a aprendizagem. Embora os dispositivos legais sinalizem a necessidade de organizar o ensino numa perspectiva acolhedora, isso acaba se tornando um desafio para o professor regente quando o entendimento extrapola a ideia de mera adaptação do currículo e assume a tarefa de tornar o ensino significativo num ambiente facilitador da aprendizagem. O caráter prescritivo e padronizador historicamente praticado vem perdendo espaço para a educação inclusiva que, embora ainda tenha um grande percurso a trilhar, tem ganhado visibilidade. No mesmo passo, a adequação curricular, outrora vista como apenas mais uma demanda a ser cumprida, vem se revelando como estratégia pedagógica de suporte à aprendizagem.

Garantir o direito do aluno a uma escola verdadeiramente inclusiva vai além das exigências legais, pois é na sala de aula, na rotina da escola que a adequação curricular se concretiza não só nas atividades formais adaptadas, mas na disponibilização de um ambiente favorável ao desenvolvimento que se dá das mais diferentes maneiras quando conta com a competência necessária em favor do estudante. Ampliar o alcance dessa prerrogativa requer que a formação adequada e continuada seja uma rotina no decorrer da carreira profissional do professor. Sendo a educação fator diferencial diante da sociedade como um todo, tornar o acesso ao ensino superior, cursos de mestrado e doutorado acessível a todos os regentes atuantes em sala de aula talvez funcionasse como mola propulsora para especializar o serviço prestado nas escolas públicas e, de forma consequente, qualificar a educação. Enquanto isso não se torna uma realidade, cabe a nós como agentes de transformação social ofertar o melhor trabalho possível.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 26 set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introdução.pdf>. Acesso em 23 de set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 set. 2023

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**, Orgs. Denise Meyrelles de Jesus et al., Porto Alegre – RS: Editora Mediação, 2 ed, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>. Acesso em: 22 set. 2023

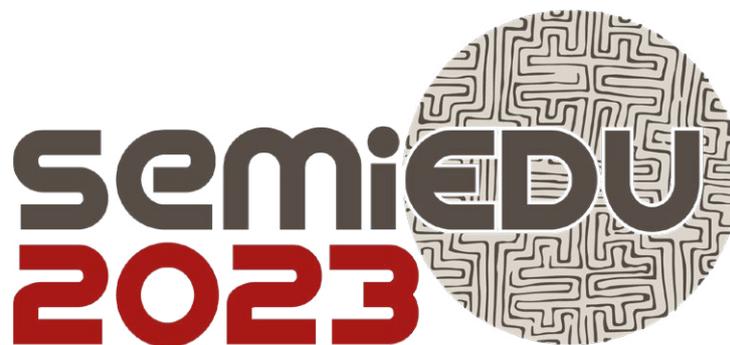
HERDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a elas. **Revista Acta Scientiarum Education**, v. 32, nº 2, p.193-208. Maringá, 2010.

ROLDÃO, M. C. (1999) **Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectiva e práticas em análise**. Porto: Porto Editora. 1999. 128p.

LAPLANE, A. L. F. **Educação x necessidades especiais: uma questão política e discursiva**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... 2005.

SILVA NETO, A. O. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018; Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=313154906008. Acesso em: 07 set. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003



RECREIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS, LETRAMENTOS DIVERSÃO E A ESCUTA LIVRE

Izabel Antunes de Sousa Lopes
(SMECEL/SME-VG) – izabelantunes2010@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar
Artigo completo

Resumo:

Apresentar atividades desenvolvidas em recreios de escola de ensino fundamental, em que inicialmente buscamos ressignificar situações conflituosas e violentas, entre os estudantes, através de trabalho envolvendo leitura e escrita. Em (MINAYO, 1996) encontramos o respaldo da pesquisa, pois ela se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Paulo Freire, que abre que o ato de ler precede o ato de escrever e Magda Soares (2003), Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O recreio foi o campo de experiência em que a escuta, fala, pensamento e imaginação foram exercitados, conforme a orientação da BNCC. O movimento de pensar, fez com que signos importantes irradiassem por áreas como filosofia e matemática. As atividades se configuram como fonte de análises, por conter intersecções entre as áreas supracitadas e por ter proporcionado descobertas importantes ao currículo. Novos signos surgiram, através de escutas e escritas promovidos pelo o diálogo entre alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Escuta. Letramento. Pensamento. Escrita. Signo.

1 Introdução

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Com e sob essa afirmação de Paulo Freire sobre a Importância do Ato de Ler (1988), é que firmamos nossa prática, como professora, no ano de 2023.

E ainda ao que traz, Magda Soares (2003), sobre a importância do letramento em que “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Intenta-se com o trabalho, agora texto, apresentar reflexões sobre os resultados de atividades em escola municipal em que um dos objetivos foi o de transformar o recreio em um momento lúdico de aprendizagem, contribuindo assim para evitar acidentes, melhorar a disciplina e o relacionamento entre os estudantes, transformando suas interações com o meio ao qual fazem parte e são parte em mais afetivas e significativas.

Nossas indagações de que será que nas interações entre os estudantes/estudantes, estudantes/atividades, surgiriam conhecimentos a partir de conhecimentos já adquiridos no processo de aprendizagem, dos estudantes e nossos, norteou o nosso olhar e pratica.

As atividades foram acontecendo de acordo com as necessidades de vencer situações conflituosas, que envolviam nossa profissionalidade e acordado ao nosso plano, mas principalmente, seguindo o ritmo do currículo da escola, que vez em quando tem atividades que mudam a rotina do. Uma delas, recreio dentro de sala, por motivos diversos, confirmando que a mesma é viva e cheia de movimentos possibilitando a geração de campos de experiências diferentes a cada dia. Em meio a essas dinâmicas, nossa pratica aconteceu e se configurou como um momento pesquisa, qualitativa.

Para a socialização, dos resultados dividimos a experiencia em quatro partes. Apresentação do plano, recreio dirigido; momento releitura do livro lá vem o homem do saco; e mensagens do coração, uma atividade de letramento e perguntas sobre o girassol.

Os resultados mostraram que o movimento de pensar e praticar o que se pensa, através da escrita e da fala, fez com que signos importantes irradiassem por áreas como filosofia e as linguagens artísticas. E, ainda que o recreio é um espaço de aprendizagem possível de construções de signos, que possibilitam a fruição de novos significados, com a escuta disponível ao novo.

Partindo da ideia de que ler e compreender o mundo em que se vive, adquirindo conhecimentos, pode se dizer que a leitura é um indicativo fundamental para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade. Vista como um instrumento de poder, a leitura vem através dos tempos assumindo o seu papel na sociedade, que é o de contribuir como a decodificadora de signos, embora vá além desse nível, e são relacionados a desigualdades sociais, que permeiam todas as nossas histórias brasileiras, prejudicando sobremaneira o processo de conquistas de autonomias, em todas as áreas em que o letramento é tão necessário, como ação de aplicar o que se conhece no cotidiano, em todas as situações e linguagens.

As dificuldades dicotômicas, entre a necessidade de alfabetizar e a importância de se letrar, tem sido uma constante fronteira a ser transposta pelos educadores, visto que dialetizar os dois ainda se apresenta como aprendizado a ser compreendido.

Trazer à tona atividades que nos pareceu ter momentos em que o letramento aconteceu, em espaços fora da sala de aula e de forma lúdica, é uma das justificativas, desse nosso relato.

2 Recreio como espaço de aprendizagens significativas, diversão e de descobertas

Segundo Magda Soares (2000. P. 41) “letramento é sobretudo um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser. “

E ainda segundo a autora supracitada, no que se refere a letramento,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, um quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto alfabetizado) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita/ a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas de habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua excreta-o letramento. Não são processos independentes, mas, interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização, (Batista. In. Magda Soares. P. 2004)

A alfabetização é a ação de alfabetizar, tornar alfabeto, e analfabetismo é o estado de analfabeto, ou seja, segundo o seu prefixo, a palavra “a” somando a “n”, indica, privação ou falta, também o analfabeto, aquele que não sabe ler ou escrever, na língua grega, isso quer dizer, aquele que não conhece nem o alfa, o beto-alfabeto, quer dizer e a pessoa que não sabe o be a ba. Soares (2000.2000.p.30/31)

Quanto a palavra letramento, Magda (p.32-33) descreve o surgimento com Mary Cato, “no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, 1986, surgindo posteriormente com Leda V. Tfouni, em 1986, adultos não alfabetizados: avesso do avesso. E em 1985, com Ângela Klein; “alfabetização e letramento. A professora classifica letramento como uma tradução para o português da palavra literacy, indicando qualidade condição ou estado, ou seja, literacy indica condição e ser letrado, dado a palavra letrado, sendo assim, literacy é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita e literacy designa o estado ou condição de quem é literate, daquele que não só sabe ler e escrever. (SOARES, 2000 p.360. letrar é acionar o que aprendeu em contextos de leitura e de escrita.

Magda Soares definiu letramento como o resultado da ação de letrar se, no sentido de tornar se letrado. (2000. P.38) portanto(...) aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua e decodificar a língua escrita; apropriar se da escrita e tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como propriedade. (39)

Letramento, é a ação de se colocar o que aprendeu no real, em pratica, é ser o que se fala, fazer o que se propõe, enfim, fazer uso do conhecimento com autoridade, de quem é letrado nele. Grifo nosso.

Quanto ao surgimento de letramento, soares (2000 p.58) expõe que o aparecimento de novas palavras em uma língua ocorre quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto, surgem, são inventados e então é necessário ter um nome para aquilo, por exemplo, a palavra globalização, um fenômeno novo na economia mundial. Foi preciso dar um nome a esse fenômeno novo, surgindo assim a palavra nova. Ocorrendo o mesmo processo com a palavra letramento. Entretanto, segundo soares, 2000, para que haja letramento e preciso escolarização real e material de leitura de fácil

É ser, com propriedade de todas as ferramentas: conhecimentos sociais, econômicos, filosóficos, matemáticos, científicos, históricos, tecnológicos e de todos os demais campos, naturalmente diante de situações problemas, artísticas e reais. É saber usar o que se aprende de forma significativa.

Para tanto o processo de alfabetização e letramento, são indissociáveis, porém a leitura de mundo, precede a da palavra, que se torna o signo, que e que possibilita o diálogo entre os dois processos.

Paulo Freire, Patrono da alfabetização no Brasil, se utilizou do método de palavras geradoras, que partiam da realidade do cidadão e a partir da decodificação fonética dessas palavras, ia se construindo novas palavras e ampliando o repertório.

Tratando de produção de textos, tomamos o que nos prega Cagliari:

Quando aprendem a falar e a ouvir a linguagem diante de textos, as crianças passam a dominar não só os sons das falas e os significados literais das palavras, mas também as formas de argumentar, de construção da coerência e da coesão dos textos e o uso literal e metafórico da linguagem. Num texto, esses elementos são tão importantes quanto as palavras e os sons da fala. (1999.p.205)

Daí a nossa ideia de contribuir no processo de letramento dos estudantes, através de atividades propostas no recreio promovendo vivências e experiências com leitura, escrita e linguagem artística, através de escutas disponíveis a novidades.

O termo escuta disponível ao novo, foi um pensamento que surge, no momento da reflexão e que tem o seu respaldo na 13.431, de 4 de abril de 2017. Art. 7º que trata da escuta especializada, e que se reafirma no conceito desenvolvido por Rayssa Medeiros, estudiosa que define essa escuta como livre de preconceitos e julgamentos, conceito que confirma que nosso pensamento está indo ao lugar de destino de nossa vontade de que a escuta seja não gerontocrática e ultrapassada.

Esse trabalho então se configura como um espaço de escuta e descobertas, com registros em fotos e relatórios das atividades dos estudantes. Ação da qual oriunda os signos nascidos e colocados como objetos de análises.

O recreio nas escolas de ensino fundamental, tem papel fundamental por ser um tempo para desacelerar das atividades dirigidas, lanchar, conversar e conviver com os colegas. Um intervalo muito esperado pelos estudantes.

Porém, em alguns casos esse intervalo se torna perturbador e cheio de situações de violência, acidentes devido a euforia dos estudantes que torna tudo numa desordem e em correrias. A grande parte das brincadeiras tem o corpo como instrumento e a competição faz com que as atitudes violentas, preconceituosas acabam por transformar o momento em um caos, e o recreio que deveria ser um momento de conversar, brincar, liberar energias e emoções, correr, perde sua essência.

Esse problema com o advento da pandemia, foi, de certa forma, agravado no retorno as aulas presenciais. Os estudantes precisavam de ajuda, que não fizesse do recreio deles uma aula a céu aberto, mas, que transformasse os momentos conflituosos em práticas afetivas, entre eles e com o novo.

Com essa ideia e com a orientação da Equipe Gestora, que nos pediu para acompanhar esses momentos, como professora readaptada de função, é que propomos o nosso plano de ação, que tem na alfabetização e letramento, suas bases.

Nossa proposta teve na contação, leitura e releitura de estórias, releitura do livro lá vem o homem do saco em sua fase inicial e culminou com a criação de poemas e frases filosóficas, em papel reutilizável, com o título de mensagens do coração.

Como projeto em andamento, sua próxima fase será a de analisar as produções e montar um livro em que as mensagens fiquem eternizadas, como um ponto marco no tempo da vida dos participantes, que disseram, ter sido uma das atividades legais.

3 O primeiro contato, os primeiros alinhamentos

Sob indagações dos estudantes, que curiosos por saber o que iríamos trabalhar com eles nesse ano, em que alguns manifestavam suas ideias, depois de nossa abordagem, observativa, em que as atividades com Bolas, cartazes e feitura de livros foram lembrados e colocados como possibilidades para nossa pratica, como a professora que não tem sala,

segundo os estudantes, que assim percebem a minha presença no âmbito da escola, como readaptada de função.

Vale trazer que, como professora readaptada, nossa prática tem que atender a documentos e orientativos, que delineiam a mesma, mas, que não a define, literalmente. A nós, cabe estar sempre disponível à Equipe gestora.

Nesse ano, fiquei um pouco no espaço da biblioteca escolar e em seguida alinhamos com a necessidade de auxílio no recreio. E assim aconteceu.

A definição de que ficaríamos no recreio, fez com que o nosso plano, pudesse ser materializado com mais tranquilidade, pois agora, tínhamos um espaço para atuar e agir.

Chamarei de intersecções os momentos em ficou evidente que havia matemática acontecendo durante as atividades, assim como letramentos em filosofia e nas linguagens verbais e não verbais.

4 Primeira intersecção: A atividade sustenta

As experiências foram acontecendo no recreio e de repente a atividade sustenta com a bola amarelinha nos proporcionou vislumbrar a matemática acontecendo. Vale ressaltar que, por ser esse escrito feito em prática, os nomes dos estudantes e demais agentes escolares serão fictícios.

Para o primeiro dia de atividade no recreio, comprei bolas dentes de leite e ofertei aos estudantes, para que desenvolvessem as brincadeiras. Jogarem futebol com uma bola e com a outra, rebatiam e quando a mesma caía ao chão, eles se batiam... Eu fiquei assustada com os tapas na cabeça e me propus a jogar também

Assim, propus regras para o jogo. A primeira seria que a bola, deveria ser rebatida para cair dentro da grande roda, e ainda, que quem saísse do jogo, seria o que jogou por último na bola e não quem não conseguiu pegar.

Depois de muitas reclamações, concordaram com as novas regras.

Foi formada a grande roda e assim surgiu o sustenta.

Por várias vezes, a bola caía na rua, ou em terrenos baldios. Logo, tive que fazer novos investimentos. Comprei mais bolas. Menores e com emojis. As atividades foram acontecendo, até que numa delas, a bola caiu no topo em meio as folhas da árvore e ficou presa. E gritaram em coro

Acabou a brincadeira?

- Claro que não, disse o Joaquim (nome fictício)

- Vamos tirá-la de lá, mas como? Ele disse, olhando para o monte de pedras e mencionando para uma delas

-Não não. Com pedra não! Já combinamos que com pedra não se brinca de jogar e nem joga, pois, pode quebrar coisas ou machucar.

*Tínhamos um problema.
Como levar a bola de lá?*

O João então diz

- Já sei, vamos balançar! Vixi, precisa muita força. Nem super-homem! Ou da força de todo mundo junto, mas, acho que não vai dar certo não.

- Eu sei professora, disse o Mauricio vamos usar essa garrafa, porque com pedra não pode, se com vassoura não dá, porque é muito alto, então pensei em colocar água nessa garrafa e arremessar.

E assim, ele colocou água na garrafa e com uma assertividade imensa, depois de pedir que todos se afastassem, até os colegas que insistiam em jogar a outra bolinha, jogou a garrafa certamente, tirando a bolinha presa da árvore.

Com um ar de cientista, que provou sua tese, ele é aplaudido pelos demais estudantes.

5 Releitura lá vem o homem do saco com os mistérios de sua existência

Experiências em anos anteriores, nos levaram a trabalhar na biblioteca escolar e com outras formas de desenvolvimento de leituras, e foi em uma delas que a ideia de reler o livro lá vem o homem do saco. Atividade que incorporei ao movimento do recreio.

No primeiro dia levei um saco com as bolinhas, uma sanfona e dois pandeiros.

As meninas ficaram interessadas e todas foram aprender a manipular a sanfona. Foi adesão em massa do público feminino.

Nos dias fui colocando outros objetos no saco. Até que percebi que as atividades, apesar de muito lúdicas, poderiam ser mais exploradas.

Então, propus um jogo que aprendemos em criança, na escola que estudávamos a quinta série e que consiste em jogar a bolinha contra a parede, seguindo uma sequência lógica. Chamávamos esse jogo de sete, em 1975.

Consistia em ir fazendo os movimentos, jogando a bolinha na parede e pegando com as mãos, obedecendo a sequência e sem deixar cair, se caísse, a vez era passada a outro participante.

O tem uma sequência assim determinada.

Sete vezes sem cair, jogando na parede e pegando,

Seis vezes jogando na parede, deixando dar uma quicada no chão e pegando.

Cinco vezes, quicando no chão e pegando na última quicada

Quatro vezes, quica na parede, rebate e deixa quicar no chão, rebate novamente e pega sem deixar cair no chão.

Três vezes, joga se a bola na parede, quica duas vezes no chão e pega.

Duas vezes, joga se a bola na parede, quica, repete o movimento e pega a bola

Uma vez, joga a bola, dá um rodopio no corpo e em seguida pega a bola, antes que ela caia ao chão.

O jogador que completasse a sequência primeiro, se consagrava o ganhador.

Em meio a essas atividades, as experiências no recreio iam acontecendo.

6 Mensagens do coração: Atividade recreativa de alfabetização e letramentos matemático e filosófico

Para o desenvolvimento dessa atividade com o envolvimento dos estudantes de forma significativa, os consultei previamente, sobre quais atividades feitas por nós, anteriormente, que gostariam de reviver. E foram unânimes em dizer, a atividade de cartazes.

A ideia de um cartaz em forma de coração, foi a liga que conduziu nossa ideia inicial, fiz um primeiro cartaz e pedi que pensassem em fazer os seus próprios, com suas falas. E propus eternizá los, num chaveirinho. Para tanto, os instiguei a fazerem frases, que eles gostariam de dizer para a vida, ou para pessoas que encontrassem. Enfim, com esse fio condutor, as frases começaram a nascer.

Todos os dias, distribuía os corações, eles levavam para suas casas e posteriormente trazia para a confecção dos chaveirinhos.

A atividade, em andamento, resultou em frases poéticas, filosóficas, de agradecimento, elogio e em poemas.

Aqui ressalto, a questão da escuta livre, visto que, sempre dizia que fizessem as frases com seus conhecimentos, visto que o que eles sabiam era o que deveria ser materializado ali.

Foi significativo, ver a Marta, quinto ano, ver que ao escrever linda, ela havia esquecido do n, e assim, dizer, mas, agora sei que o n manda o i para o nariz e riu, saindo feliz com seu chaveirinho.

O estudante Pedro, sexto ano, que ao fazer o seu cartaz consultou o alfabeto colado na parede da sala, foi outro momento de ver o processo de letramento acontecendo e com isso ampliando a possibilidade do nascimento de autonomias intelectuais.

As frases dos estudantes, de que a vida é lida, a vida é boa, evidenciaram que o letramento em filosofia, estava sendo mobilizado, fato que favoreceu um ambiente criativo e a atitude filosófica.

O ponto de partida da experiência foi o levantamento das temáticas cotidianas, comuns aos estudantes, como já dissemos, e, em seguida, a problematização e a universalização dos conceitos apresentados nos diálogos, visando o aprimoramento do processo do letramento escolar.

7 Considerações

Trabalhar com os estudantes, considerando a importância de criar, como ponto crucial para a conquista de autonomias intelectual e discursivas, em qualquer modalidade da educação, deve e foi exercitada nesse trabalho, visto que, eles resolveram problemas, criaram e pensaram frases, tocaram instrumentos, e ainda, ao jogarem e participarem de oficinas, mobilizaram conhecimentos ainda novos a eles.

As experiências tiveram na alfabetização e no letramento e na filosofia de senso comum, as formas de identificar as habilidades dos estudantes e suas fases de escrita, que trata, Helena Teberosky, em seu estudo sobre a psicogênese da língua escrita, quando a estudante, percebe que escreveu faltando o n, na frase, você é lida.

As atividades mostraram que o trabalho com letramento é prazeroso, por possibilitar criações individuais e coletivas, visto que os planos foram pensados juntos, as cores, os problemas, e assim as descobertas se tornaram aprendizados para todos.

Foram muitas as mensagens nascidas nesse momento. Algumas delas nos levam a refletir em como estão se desenvolvendo os discursos dos estudantes, mas principalmente, que o amor a vida e a liberdade é presente em maior parte,

Ao explorar o espaço do recreio, notamos que letrar pode acontecer em todo lugar e em todos os momentos e as mensagens que os estudantes criaram mostraram isso, em todas as fases de criação das mesmas.

Referências

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

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm 20.02h.

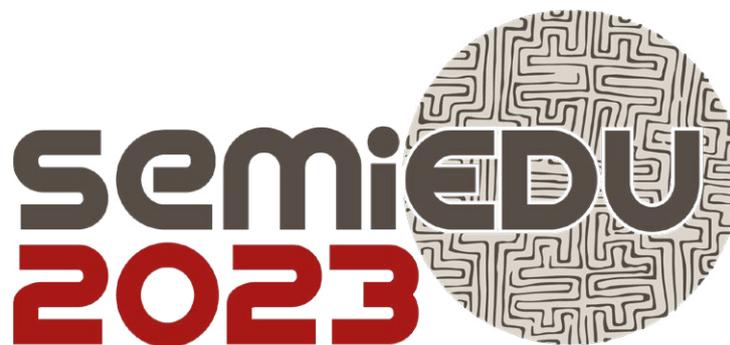
D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

REIS, Silvia Marina Guedes dos. **A matemática no cotidiano infantil. Jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.** Papirus, 2006, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio da pesquisa social.** MINAYO, Maria C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 9-29.

PIAGET, J. O juízo moral na criança (E. Lenardon, Trad.). São Paulo, SP: Summus (1994). SOARES, M. **Letramento e escolarização.** In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b.



PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E O LÚDICO DO MAPA FANTASIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hélia Flavia Arruda do Amaral

(UFMT/Geografia) - heliaviamais@gmail.com

Thays Barbosa Marinho

(UFMT/Geografia) - thaysbmarinho@hotmail.com

Sílvia

Fernanda Cantóia
(IGHD - UFMT/Geografia) - silvinhacant@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Artigo completo

Resumo:

O lúdico pode ser utilizado como recurso didático e permite a interação entre teoria e prática, com o objetivo de envolver os estudantes de forma mais efetiva e ajudá-los a adquirir um conhecimento mais amplo e profundo dos conteúdos da disciplina de geografia, auxiliando na assimilação do conhecimento teórico, no estudo da linguagem cartográfica que proporciona a representação da imagem do mundo e do espaço geográfico, desenvolvido como prática pedagógica na criação de um mapa fantasia que é uma representação visual de um ambiente fictício e eficaz para traduzir a imaginação em uma forma visualmente compreensível. A oficina da construção do mapa fantasia envolveu a participação de 40 alunos com cerca de 13 anos, pertencentes a duas turmas do 7º ano do ensino fundamental (F e H), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura e da professora em uma escola pública em Cuiabá, MT. A cartografia geográfica permite ler e interpretar espaços, sejam eles próximos ou distantes, e ajuda a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente onde os escolares explorem os conceitos de maneira mais profunda e significativa.

Palavras-chave: Prática de ensino. Ensino de geografia. Lúdico. Mapa fantasia. PIBID Geografia Cuiabá.

Introdução

Ensinar e aprender inclui teorias pedagógicas e práticas que tornam esse processo mais dinâmico, esclarecendo, contextualizando e reconectando os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, capacitando os alunos para a construção de habilidades e conhecimento do assunto e construção para outras áreas do conhecimento.

A educação não acontece apenas pela repetição, mas sim pela criatividade, Ferreira (2019, p. 64) destaca que “não é suficiente apenas copiar modelos e protótipos,

é necessário inovar”, isso significa que a criatividade é marcada por propostas que desperta nos alunos a vontade de aprender, o desejo de saber mais e a curiosidade de explorar novas ideias.

Com o objetivo de envolver os estudantes de forma mais efetiva e ajudá-los a adquirir um conhecimento mais amplo e profundo dos conteúdos da disciplina de geografia, auxiliando na assimilação do conhecimento teórico, no estudo da linguagem cartográfica que proporciona a representação da imagem do mundo e do espaço geográfico, desenvolvido como prática pedagógica na criação de um mapa fantasia que é uma representação visual de um ambiente fictício e eficaz para traduzir a imaginação em uma forma visualmente compreensível.

De acordo com o PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1998) de Geografia compreender e utilizar a linguagem gráfica amplia as possibilidades dos alunos para extrair, comunicar e analisar informações em vários campos do conhecimento. Sobre estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes vivenciar diversas situações e interações com os lugares, é feito para que os alunos possam construir uma compreensão mais profunda e complexa do mundo ao seu redor.

O mapa fantasia na atividade lúdica facilita a compreensão de diversas áreas do conhecimento combinando com a criatividade do estudante representam uma ferramenta valiosa em seu conjunto criativo de aprendizagens lúdicas que fornecem representação gráfica e ilustrativa, se mostrando uma excelente maneira de traduzir a imaginação para uma forma visual altamente criativo.

A proposta é baseada na compreensão de que o ensino é um processo de construção do conhecimento e que o aluno é o agente ativo nesse processo ao explorar o papel do lúdico como um elemento que visa tornar o processo de ensino mais agradável e significativo, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Com base nas experiências e vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso em licenciatura em Geografia da UFMT Campus Cuiabá, foram realizadas as atividades no período entre a última quinzena de setembro e a primeira quinzena do mês outubro do ano de 2023 e envolveu a participação da professora da disciplina, 40 estudantes de uma escola pública da rede estadual de ensino com estudantes com cerca de 13 anos, pertencentes a duas turmas do 7º ano do ensino

fundamental anos finais e alunos do curso de licenciatura em geografia da UFMT participantes do PIBID em Cuiabá, MT.

Essa ação permite que haja o interesse dos estudantes tornando o aprendizado mais significativo permitindo que observem e analisem fenômenos geográficos presentes no seu entorno possibilitando melhor compreensão dos conceitos teóricos relacionando-os com a realidade, ampliando seus conhecimentos ao garantir que estejam atualizados e conectados com a realidade ao seu redor.

Discussões Teóricas

A prática pedagógica na educação como a fusão harmoniosa de teoria e prática no exercício de ensinar e aprender transcende a didática incorporando o professor, as condições de ensino e os ambientes escolares. A prática pedagógica estimula o aprendizado oferecendo ações que facilitam, enriquecem e conectam com o contexto social e cultural, as necessidades individuais dos alunos e o estágio educacional em que se encontram.

Para Franco (2016, p. 536), “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” sendo assim, a escola deve inserir em sua rotina de ensino e aprendizagem a multiculturalidade possibilitando meios nos quais os alunos possam aprender de forma clara e objetiva.

O grande desafio no ensino de Geografia nas escolas é de fazer com que os estudantes consigam identificar e relacionar o espaço em que vivem com as experiências do dia a dia e o conteúdo estudado e fazendo conexões com o ambiente, “de posse desse saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la” (Silveira, 1995, p.27) o estudo de Geografia quando relacionado com as experiências concretas vividas pelo aluno no seu espaço cotidiano, a sala de aula se torna um ambiente de experiências pedagógicas significativas, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Claval (2010, p.30), as práticas, habilidades e conhecimentos que são fundamentais para qualquer vida social têm componentes geográficos, isso significa que a Geografia desempenha um papel importante em nossa vida cotidiana. E a partir do século XX, a escola se tornou o principal local onde essas práticas, habilidades e

Realização

conhecimentos são coletivizados, produzidos e reproduzidos para a população em geral.

A autora Callai (2011) destaca que “a formação sólida, portanto, não se resume, a saber, o conteúdo da matéria, mas, a saber, muitos outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento), onde o ensino de geografia que tem um papel fundamental na formação da cidadania e oferece possibilidades diversas de se ver e entender o mundo e promover pressupostos objetivos para que o aluno possa assimilar o aprendizado. Esses pressupostos devem fazer parte da vivência social de cada um.

Paulo Freire compartilhou no instituto de ação cultural de Genebra em 1973, intitulada conscientização e libertação em um diálogo com o renomado educador uma visão profunda que “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo” (2003, p.111). Freire acrescenta à sua definição de conhecimento a palavra “social”, isto é, conhecimento não seria somente processo, mas processo social, processo que diz respeito à sociedade, que o conhecimento não é um objeto estático e finalizado, mas sim um processo dinâmico e social que exige a intervenção ativa e transformadora dos indivíduos no mundo.

O papel central da Geografia é esclarecer a espacialidade das práticas espaciais, Cavalcanti (2012, p.136) argumenta que a Geografia é uma disciplina que se dedica ao estudo da espacialidade, segundo a autora, é através da iluminação das práticas espaciais reveladas pelo conhecimento geográfico que se pode formar um cidadão crítico e reflexivo.

Este cidadão seria capaz de ler e compreender seu próprio ambiente em relação a múltiplas escalas, assim as representações gráficas e cartográficas são fundamentais para ampliar os conhecimentos espaciais do cotidiano dos alunos, e o lúdico no âmbito educacional é uma abordagem pedagógica que emprega jogos, brincadeiras e atividades recreativas.

O lúdico como formas de aprendizagens visa tornar o processo de ensino mais agradável e significativo, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Desempenha um papel no desenvolvimento do aprendizado, nas estratégias desenvolvidas com base na criatividade e curiosidade contribuindo para que o aluno se posicione como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento.

No documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 354), os termos lúdica, lúdicas, lúdico e ludicidade, quando não estão relacionados à educação básica ou ao ensino fundamental de forma genérica (sem especificar etapa ou fase da escolarização), apontam que as ciências humanas devem “promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas” ao longo de toda a educação básica.

Niles e Socha (2014) observam que as modalidades lúdicas não são estáticas, mas sim, apresentam-se de maneiras diversas ao longo do tempo. As autoras destacam que as atividades lúdicas possuem um significado particular para as crianças, pois envolvem a maneira como lidam com seus sentimentos, a paciência para esperar a sua vez, o esforço para compreender as regras e o desenvolvimento de interações sociais.

A ludicidade é diferente das atividades lúdicas porque ela é uma característica inerente a elas. As dimensões da ludicidade são: cultural, psicológica e pedagógica. Essas dimensões conversam entre si para a construção de práticas pedagógicas que contemplem os aspectos da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, e a prática pedagógica da geografia é um instrumento para ajudar as escolas a alcançarem seus objetivos. Com ela, é possível manter uma dinâmica escolar com maior participação e inclusão, além de manter os alunos atualizados sobre as aulas

Sendo crucial para compreender os fenômenos geográficos e suas representações sociais, a interação do aluno com mapa nas aulas práticas de Geografia é importante, pois facilita à compreensão e os mapas constituem um recurso didático que permite representar uma área geográfica ou parte da superfície da Terra é, como se, por um momento, o aluno pudesse ter o local em suas mãos, facilitando assim o estudo prático, principalmente no que se refere ao estudo da cartografia (Quirino, 2011, p. 26) contendo informações para uma interpretação simplificada de uma área específica.

Portanto, parece mais relevante buscar a identificação da mensagem do que discutir sobre códigos em si. Isso é especialmente verdadeiro na Cartografia, onde muitos símbolos são derivados de outros campos de significado (Schlichtmann, 1985). No campo da Cartografia, o objetivo principal não é simplesmente organizar um catálogo de ícones. Em vez disso, o foco está em entender as razões pelas quais certos elementos gráficos estão presentes no mapa. Isso envolve o ato individual de escolher os elementos do código para compor a mensagem.

A construção do mapa fantasia como atividade lúdica pode ser incluídos e

utilizados no ensino de Geografia, quando uma característica distintiva do mapa fantasia é que eles não apenas representam locais inexistentes, mas também incorporam elementos visuais e convenções de design específicas que os diferenciam dos mapas convencionais.

O mapa fantasia como um recurso lúdico, atrai a atenção quando integrado ao processo de ensino e aprendizagem, em contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo e percepção. Além disso, auxilia no desenvolvimento e facilita a interação de novas aprendizagens em relação aos conteúdos abordados em sala de aula.

Logo, o ensino de Geografia tem um papel importante na construção de referências que ajudam a construir e reconstruir conhecimentos, habilidades e valores que ampliam a capacidade de entenderem o mundo em que vivem e atua, presente no currículo, nas práticas pedagógicas dos professores e no ensino aprendido escolar do ensino fundamental colabora com o aprendizado dos escolares de forma consciente e participativa que surgem da multidimensionalidade que envolvem o ato educativo.

Procedimentos Metodológicos

Em pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2004) o destaque é dado ao conjunto de unidades interpretativas dos fenômenos e à atribuição de significados, as leituras usadas como referências para a pesquisa ajudam a entender melhor os desafios do tema em caminhos e reflexões para ensinar e aprender geografia.

O lúdico possa ser utilizado como recurso didático porque permite a interação entre teoria e prática, no destaque dentre as diferentes possibilidades de interação com os alunos, o mapa fantasia permite integrar os envolvidos no processo, permitindo no coletivo inúmeras formas de se imaginar a atividade em prática, que escolhidas nas ações em oficinas geográficas, onde os estudantes foram divididos em grupos de cinco participantes com tempo de realização total de 1 hora e 40 minutos em cada turma, que ocorreram no período vespertino em dias separados entre os meses de setembro e outubro de 2023, de acordo com o horário da escola e da disciplina de geografia.

O lúdico possa ser utilizado como recurso didático porque permite a interação entre teoria e prática, no destaque dentre as diferentes possibilidades de interação com os alunos, o mapa fantasia permite integrar os envolvidos no processo, permitindo no coletivo inúmeras formas de se imaginar a atividade em prática, que escolhidas nas

ações em oficinas geográficas, onde os estudantes foram divididos em grupos de cinco participantes com tempo de realização total de 1 hora e 40 minutos em cada turma, que ocorreram no período vespertino em dias separados entre os meses de setembro e outubro de 2023, de acordo com o horário da escola e da disciplina de geografia.

Como tempo não era longo, e para execução das atividades os alunos precisariam de papéis, e a opção nos reciclados, os bolsistas do PIBID Geografia fizeram através da técnica de papel machê¹, exemplificados nas figuras 1, 2 e 3 que foram feito pelos pibidianos em quantidades suficiente aos alunos presentes no dia da oficina na aula de geografia e utilizados como base do mapa.

O papel machê é um material com modelagem fácil de fazer e permite que dê uma nova vida aos jornais e papéis antigos com grande vantagem em ser ecológico. Feito de materiais reciclados e biodegradáveis, seu impacto ambiental é muito menor do que outros materiais artísticos. Além disso, ajudam a reduzir o desperdício de papel e contribuem para um mundo mais sustentável.

Figura 1 – Modelagem de papel machê



Fonte: Das autoras (2023).

Figura 2 – Retirada da forma do papel machê



Fonte: Das autoras (2023).

¹ Essa técnica pode ser feita em casa ou na própria escola, o que facilita a interação entre os estudantes

Figura 3 – Secagem de papel machê horas



Fonte: Das autoras (2023).

Figura 4 – Papel machê seco após 12 horas



Fonte: Das autoras (2023).

A ideia do mapa fantasia é a criação de territórios aleatórios que foram delimitados com o uso de arroz cru, exemplificados nas figuras 5 e 6, para isso cada grupo recebeu uma folha de papel reciclado e um saquinho de arroz, e individualmente cada estudante jogou o arroz na folha e depois delimitou o território gerado, tendo como limites os traçados do arroz, constituindo assim, um País.

Em que a cartografia como uma linguagem universal permite ler e interpretar espaços, sejam eles próximos ou distantes. Ela usa símbolos que interagem entre si para representar um espaço reduzido no papel. Essas representações fornecem informações valiosas que ajudam a localizar e a entender os diferentes espaços do mundo e suas dimensões.

Neste país, delimitado e definido com seus limites, os alunos, mediados pela professora de sala e pibidianos, colocaram a imaginação em ação, e assim foram criados continentes, oceanos, rios, montanhas, florestas, desertos, dando sentido a cada território, depois de criados, foram dados nomes a cada parte e a legenda foi adicionada.

Figura 5 – Construção do mapa fantasia



Fonte: Das autoras (2023).

Figura 6 – Delimitação do mapa fantasia



Fonte: Das autoras (2023).

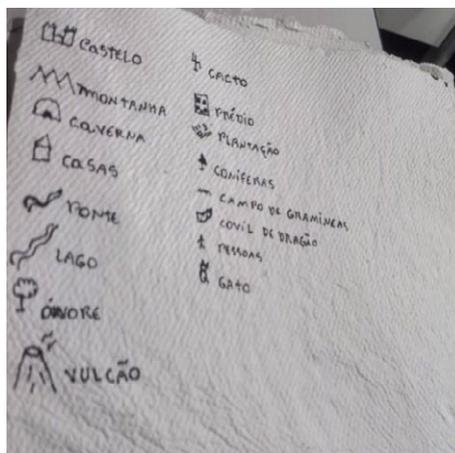
Ao ser necessário identificar inicialmente os componentes da imagem literal ou denotada, incluindo os aspectos icônicos, linguísticos, espaciais e temporais, bem como a maneira como são articulados no “discurso”. Em outras palavras, é preciso compreender o seu significado.

Figura 7 – Mapa produzido por estudante



Fonte: Das autoras (2023).

Figura 8 – Legenda do mapa



Fonte: Das autoras (2023).

Depois de todos os mapas gerados os mesmos foram unidos, formando assim, o Mapa do Mundo do sétimo ano nas turmas F e H dando identidade ao grupo, no uso de cores, formas e texturas que foi livre e proporcionou o entendimento dos estudantes de toda parte técnica do uso da cartografia no ensino de Geografia, para ler a sociedade que

produz e consome o mapa, os valores em jogo e, conseqüentemente, o poder da representação através do mapa.

Resultados

A disciplina de Geografia pode ser vista como um instrumento potente para a transformação da realidade e a edificação da cidadania. Através da implementação de práticas e atividades didático-pedagógicas, oferece métodos que simplificam o processo de aprendizagem. Essa abordagem permite que os alunos compreendam melhor o mundo em que vivem, promovendo assim uma maior consciência.

Destacando que no ensino de Geografia, um dos desafios dos professores de Geografia é a Cartografia, os conhecimentos cartográficos são adquiridos em um processo que Simielli (1986) chama de “alfabetização cartográfica”, pois por vezes o mapa não faz sentido, não dialoga com os estudantes, e como essa metodologia do mapa fantasia, os estudantes criaram os mapas com todas as partes constituintes de maneira lúdica.

A Cartografia ajuda a conhecer o mundo através de mapas e figuras, por isso, o professor precisa prestar atenção nos detalhes das imagens para não passar informações erradas para os alunos.

Com o ensino das coordenadas geográficas permite ao aluno localizar os fenômenos geográficos e compreender a distribuição dos fenômenos socioambientais espaciais na superfície terrestre. Em “compreender a espacialidade do fenômeno estudado, no presente e no passado, e compará-lo por meio de sobreposições é algo que a própria Geografia busca fazer e que os alunos podem realizar.” (Brasil, 1998, p. 14). Com as representações gráficas, o professor tem a possibilidade de analisar o desenvolvimento cognitivo do aluno e trabalhar as relações espaciais, localização, conceitos e temas relevantes do ensino Geográfico nas representações da paisagem.

Diante do exposto, foi possível trabalhar o conteúdo curricular do sétimo ano do ensino fundamental e dialogar sobre Geografia podendo depois dos mapas criados, associar aos diferentes tipo de mapa, como político, físico, regional, possibilitando explicar escala, coordenadas geográficas, cores, dentre outros elementos .

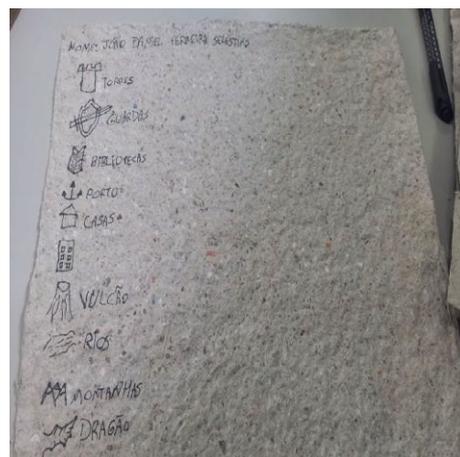
Os resultados demonstraram que a utilização de mapa fantasia no ensino de geografia, na relação teoria-prática, transforma a sala de aula em um elemento facilitador para a prática docente, exemplificados através dos mapas das figuras 9, 10 ao que permitiu a incorporação de diversas linguagens e traz para o contexto os conhecimentos prévios dos estudantes que são importantes para o aprendizado.

Figura 9 – Mapa contendo mitológicos mitológico



Fonte: Das autoras (2023).

Figura 10 – Legenda do mapa



Fonte: Das autoras (2023).

Essas atividades lúdicas possibilitam maior envolvimento e compreensão no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo selecionadas de acordo com as necessidades deles, permitindo ao professor trabalhar os desafios detectados, possibilitando num processo dialógico, a integração de ensinamentos que sejam significativos e de qualidade.

Em destacar que ensinar está relacionado à construção do conhecimento e ao desenvolvimento do aluno como cidadão. Por isso, as atividades lúdicas devem ser incentivadas e inovadas para valorizar a expressão do aluno já que despertam a criatividade e o desenvolvimento físico e sensorial das crianças, através de ações prazerosas que permitem o compartilhamento e expressão de sua individualidade e identidade.

Bezerra (2009) diz que o lúdico deve estar presente na escola de várias maneiras, não apenas em jogos e brincadeiras, que ajuda a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. As manifestações de ludicidade envolvem negociação, protagonismo e decisão, consolidando o aluno como sujeito ativo na construção do seu

Realização

conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. No observar que os fatores curiosidade e criatividade são os motores que impulsionam a realização dos objetivos das atividades lúdicas.

Considerações Finais

Ensinar Geografia é uma parte muito importante da educação, envolvendo o compartilhar de conhecimentos sobre o mundo físico e humano e como os seres humanos interagem. A Geografia, como uma disciplina presente no currículo escolar, tem um papel muito importante para ajudar a formar cidadãos críticos e reflexivos. Ela permite que os alunos compreendam a espacialidade dos fenômenos, além disso, o uso de representações gráficas e cartográficas no para ajudar a ampliar os conhecimentos espaciais do cotidiano dos alunos.

A prática do ensino de Geografia também envolve atividades lúdicas e didáticas, essas atividades podem ajudar a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente, podendo incluir jogos, projetos práticos e outras formas de aprendizado experiencial que permitem aos alunos explorar conceitos geográficos de maneira mais profunda e significativa.

E os mapa fantasia que constituem uma ferramenta inestimável no conjunto criativo de aprendizagens lúdicas, fornecem uma representação gráfica e ilustrativa facilitam a compreensão de várias áreas do conhecimento.

Portanto, a proposta reconhece a importância do lúdico no ensino e busca integrá-lo de maneira eficaz no currículo de Geografia, enfatiza que o ensino é um processo de construção do conhecimento, no qual o aluno é o protagonista. Isso significa que atividades divertidas e interativas podem ser usadas para tornar o aprendizado da Geografia mais envolvente e eficaz.

A prática de ensinar deve incluir várias características e atitudes, porque isso significa expandir o universo interdisciplinar que oferece muitas opções, o que melhora a estrutura do ensino e reforça a qualidade da educação.

Entender a educação de uma maneira mais humana, como discutido na pedagogia da autonomia de Freire (1994), significa propor uma aprendizagem no contexto da sala de aula. E isso depende muito do professor e de como essa

aprendizagem é conduzida, vivida com ética, afeto e alegria.

É a relação entre um a esperança de ensinar e aprender no espaço pedagógico como um processo contínuo, dinâmico, transformador e libertador. Para isso, é necessário que o professor use o diálogo com diferentes fontes de informação e recursos didáticos (como aula prática, oficinas, uso de maquetes, fotografias aéreas, imagens de satélites, recursos lúdicos entre outros) estimulando a vontade dos alunos de aprender e busca práticas pedagógicas que permitam combinar o conhecimento científico e o cotidiano em que vivem, assim, podendo dialogar com o espaço da experiência e da vivência.

Referências

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular –BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 600 p

BEZERRA, Edneideda Conceição. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. 2009. 258f.

Tese(Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

CALLAI, Helena. Copetti **O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia** Revista Geográfica de América Central, vol. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 1-20 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica

CAVALCANTI, S. Lana. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Editora Papyrus. São Paulo. 2010.

_____. Concepções Teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: _____. **O ensino de Geografia na escola** Campinas: Papyrus, 2012. p,129-54.

CLAVAL, P. **Terra dos Homens: a geografia**. Trad. Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, L. G. Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 61-76, out./dez. 2019.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1994

_____. **A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica**. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento em saúde: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2004

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. **A importância das atividades lúdicas na educação infantil**. *Ágora: Revista de divulgação científica*, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014.

QUIRINO, Valker Lopes. **Recursos didáticos: fundamentos de utilização**. 2011. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

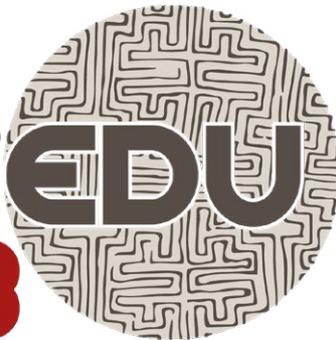
SCHLICHTMANN, Hansgeorg (1985). **Characteristic traits of the semiotic system Map Symbolism**. *The Cartographic Journal*

SILVEIRA, R. J. T. **O professor e a transformação da realidade**. Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995

SIMIELLI, Maria Helena. **O mapa como meio de comunicação cartográfica: Implicações no ensino de geografia do 1º grau**. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.



semiEDU
2023

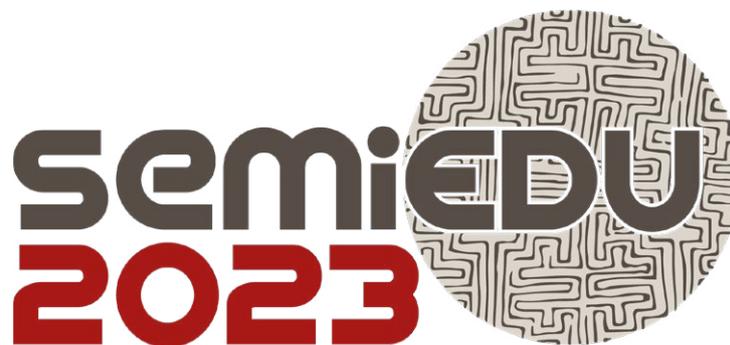


GT10

**ENSINO, CURRÍCULO E
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





A PSICOGÊNESE NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Giselle Ingrid Mendes Silva
(SMECEL - SME) – giselleingrid@live.com

Edjane da Silva Barbosa Corrêa
(SMECEL) – edjane.correa@hotmail.com

Waléria Lima
(UFMT) – walerialima28@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho apresenta um relato pautado na prática da psicogênese dentro da alfabetização, com turmas de 2º ano, da Escola Municipal de Educação Básica (E.M.E.B) Antônio Joaquim de Arruda, localizada no município de Várzea Grande, estado de Mato Grosso. O foco foi realizar a enturmação, que consiste no fato de organizar por turmas os alunos de acordo com a fase psicogenética em que se encontram, pautados pela teoria da psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nesta perspectiva de ensino, as turmas foram divididas por nível após a realização da avaliação diagnóstica que consistiu em ditar aos alunos quatro palavras seguindo-se a ordem 1 polissílaba, 2 trissílaba, 3 dissílaba, 4 monossílaba e ao final uma frase correlacionada com as palavras e a um mesmo contexto; tais avaliações foram realizadas durante todos os meses da enturmação, no qual também foram realizadas atividades que instigassem os alunos a evoluir sua alfabetização, que ocorreu em um período aproximado de 5 meses. Esta experiência trouxe resultados significativos no desenvolvimento da alfabetização dos alunos.

Palavras-chave: Enturmação. Alfabetização. Psicogênese.

1 Introdução

Este trabalho apresenta o relato de experiência sobre a enturmação (turmas específicas por níveis de escrita) realizado com a turma de 2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Joaquim de Arruda, localizada na rua H1, quadra 17, bairro Cristo Rei, no município de Várzea Grande.

Levando em consideração que as turmas são formadas através da ordem de matrícula e ao fechar essas turmas e realizar a sondagem inicial recebe-se turmas extremamente mistas na questão da alfabetização, mesmo na mesma turma e faixa etária é possível observar dentro de uma única sala de aula, alunos com níveis de aprendizagem diverso, o que acarreta ao professor um grande desafio no sentido de conseguir

contemplar atividades para todos, sendo necessário levar em conta que são turmas que podem chegar até mesmo 30 alunos entre 7 e 8 anos, e que muitos não conseguiram acompanhar o período de educação infantil integralmente e presencial devido a pandemia, o que acarreta que certas habilidades físicas, motoras e de autonomia ainda precisam ser resgatadas, e que o professor se vê diante de 4 horas de aula, em que precisa gerir este tempo de modo que contemple habilidades e atividades para todos os níveis de aprendizagem. A orientação para que fosse feita a enturmação veio através da Secretaria Municipal de educação de Várzea Grande (SMECEL) partindo do pressuposto de elevar os índices de alfabetização no município, e sendo bem recebida pelos profissionais já que o educador precisa trabalhar para além do currículo escolar, as dificuldades do aluno e no que precisa para avançar nas suas habilidades.

Para isto, no primeiro momento foi realizado com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental, uma avaliação diagnóstica, a fim de identificar qual nível de escrita se encontrava cada aluno (a), e a partir desse resultado foram separadas turmas de acordo com a hipótese de escrita, foi realizada uma enturmação para que cada professor definisse atividades direcionadas para a dificuldade do seu aluno. As atividades e avaliações foram pautadas na teoria da psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em que o estudante passa por etapas para alcançar a leitura e escrita alfabética.

Em termos gerais, a experiência se revelou essencial para uma aprendizagem significativa e objetiva dentro do que os alunos necessitavam naquele momento para desenvolver sua alfabetização em um período determinado, entre 13 de abril de 2023 a 11 de setembro de 2023.

Inspiradas nas teorias de Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky fundamentaram a psicogênese da língua escrita, repensando as práticas pedagógicas a partir de ideias do construtivismo. Podemos perceber as características de cada nível de leitura e de escrita em que o aluno percorre até tornar-se alfabético (a), que só acontece inicialmente pelo motivo em que a constrói conceitos, como no estágio pré-operatório. Torna-se oportuno destacar, também, que, durante o processo de compreensão da alfabetização, a criança passa por reestruturações e estabilizações das operações concretas, visto que somente depois da equilíbrio dessas operações a criança poderá utilizar-se de operações mais elaboradas e abstratas, uma vez que, neste momento, se preocupará com questões hipotéticas para compreender um objeto de conhecimento. Sendo assim, percebe-se que foram inúmeras as contribuições dos estudos de Piaget, às concepções de Ferreiro e Teberosky.

De acordo com Emília Ferreiro é necessário conhecer o nível de alfabetização da criança, sendo que a mesma não consegue pular etapas. A criança precisa passar por todos os níveis da alfabetização.

2 Experiência de enturmação realizada na turma de 2º ano

Afim de identificar o nível de conhecimento dos alunos, foi aplicada a avaliação diagnóstica, uma folha em branco a4, onde os alunos foram orientados a escrever 4 palavras e uma frase, sendo as palavras ditadas pela seguinte seguinte ordem: 1- polissílaba, 2- trissílaba, 3-dissilaba, 4-monossílaba, e a frase sendo esta contextualizada com duas ou mais das palavras escritas.

Ferreiro (1992), ao narrar a experiência que vivenciou durante sua pesquisa, sobre o processo de alfabetização, esclarece que em cada entrevista propusemos às crianças quatro palavras dentro de um dado campo semântico (nomes de animais, de alimentos, etc.), com uma variação sistemática no número de sílabas (palavras de uma a quatro sílabas).

Tais palavras e a frase são correlacionadas a um mesmo assunto, sendo este em estudo ou evidência dentro de sala de aula naquele mês, visto que todos os meses são realizadas estas avaliações.

Telma Weisz (2012) comentou que o instrumento elaborado por Ferreiro e Teberosky, que, posteriormente, foi denominado como sondagem diagnóstica, é uma ferramenta que identifica o nível de escrita e de leitura das crianças, a partir da qual o educador poderá analisar as produções espontâneas do aluno.

Importante destacar também que neste processo de escrita e leitura, o professor não interrompe o aluno, dando-lhe autonomia para que realize suas atividades a seu modo, ao final da escrita, o professor pede que o aluno leia o que escreveu, sendo este momento crucial para que o aluno faça a reflexão sobre seu erro e muitas vezes perceba sozinho o que precisa corrigir naquela escrita.

Os níveis de escrita fundamentados por Ferreiro e Teberosky são identificados, popularmente, como pré-silábico, no qual se caracteriza pelos dois primeiros níveis; silábico, este envolvendo aspectos do terceiro nível; silábico alfabético, em que se seguem as peculiaridades do quarto nível e alfabético, sendo, por fim, o quinto e último nível desta evolução (FERREIRO, 1992).

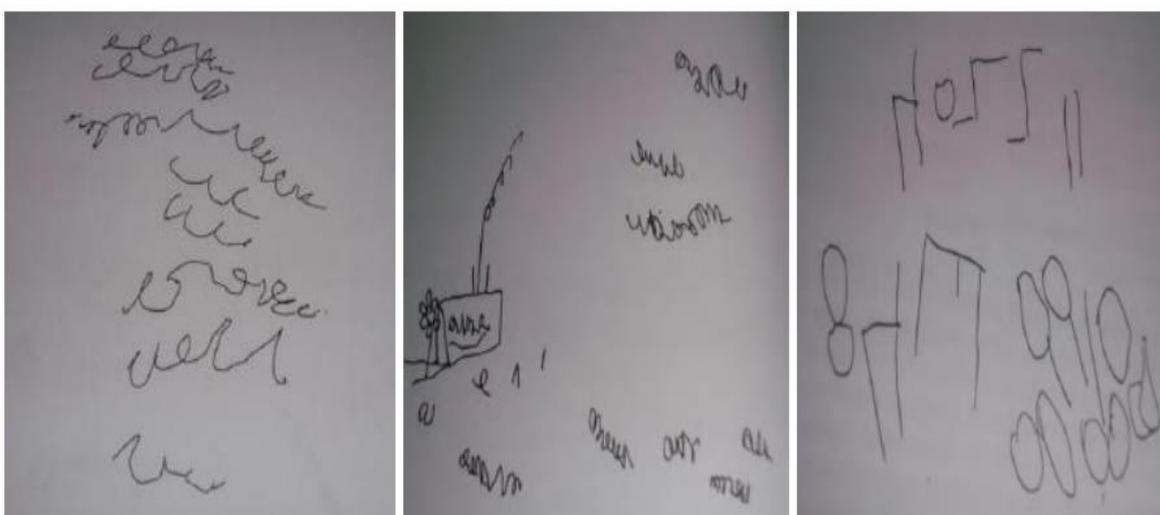
De acordo com os resultados, os alunos foram direcionados a turmas específicas sendo realizadas atividades voltadas para o que aqueles alunos precisavam, estando o planejamento de aula pautados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficando organizado da seguinte maneira: duas turmas para os alunos pré-silábicos e silábicos, uma turma para os alunos silábico-alfabéticos, e três turmas para os alunos alfabéticos.

Os alunos pré silábicos e silábicos permaneceram na mesma turma, e foram trabalhadas atividades específicas, como diferenciação de letras, números e símbolos, reconhecimento das letras do alfabeto pelo seu nome e som, diferença/finalidade das letras e outros símbolos, construção do conhecimento de que as palavras são formadas por partes, ou seja, sílabas; construir os conceitos de diferenciar vogais de consoantes, quantidade de vogais, quantidade de consoantes, quantas letras no total daquela palavra, partindo sempre do contexto de que faça sentido aos alunos, como uma música, cantiga, poema, gêneros textuais, entre outros.

2.1 Nível 1 – Pré-silábicos

De acordo com as concepções da psicogênese, observa-se, no primeiro nível (pré-silábico) a criança apresenta uma dificuldade momentânea, em diferenciar desenho de escrita, e acredita que para ler algo, é necessário ter uma quantidade relevante de letras e uma variedade entre elas.

Figura 1, 2 e 3: Primeiro nível de escrita.



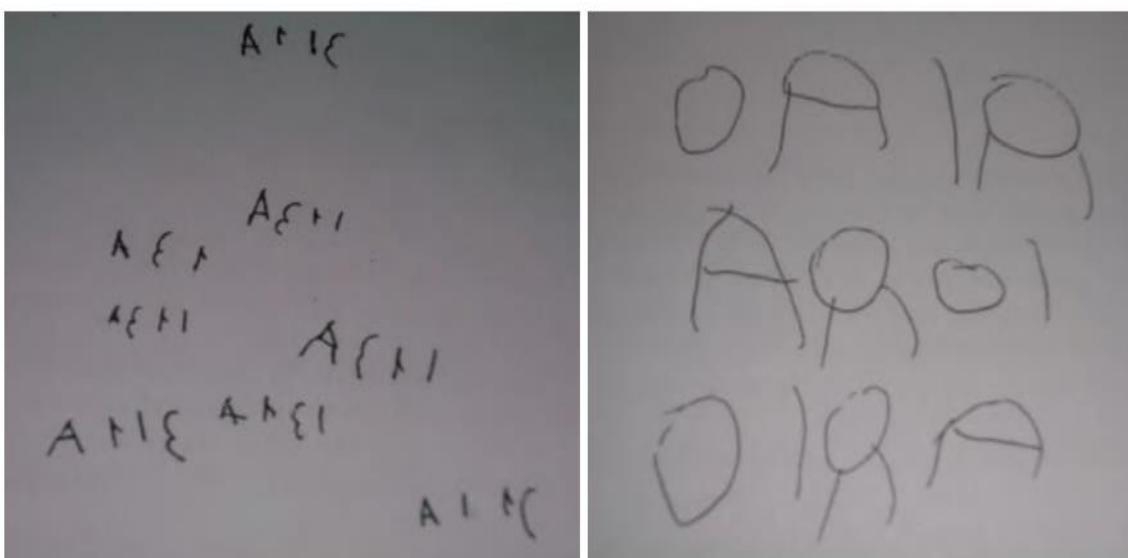
Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, (1999, p. 195-197).

Na primeira imagem percebe-se que ao escrever, a criança faz uso de garatujas (desenhos sem configurações), no segundo percebe-se que o aluno escreve utilizando escrita e desenho, no terceiro mostra que a criança escreve utilizando letras e números, ou seja, a criança ainda não diferencia letras, números e símbolos.

2.2 Nível 2 – Silábico Sem Valor Sonoro

No nível silábico (sem valor sonoro), as crianças imaginam que há uma quantidade específica e uma variedade de letras para se escrever uma palavra, lembrando que elas não conhecem muitas correspondências, elas tendem escrever as letras do nome e variar a sequência para representar diferentes escritas. Nesse nível alunos sabem que é necessário o uso de letras para escrever, no entanto escrevem letras aleatórias.

Figura 4 e 5: Segundo nível de escrita



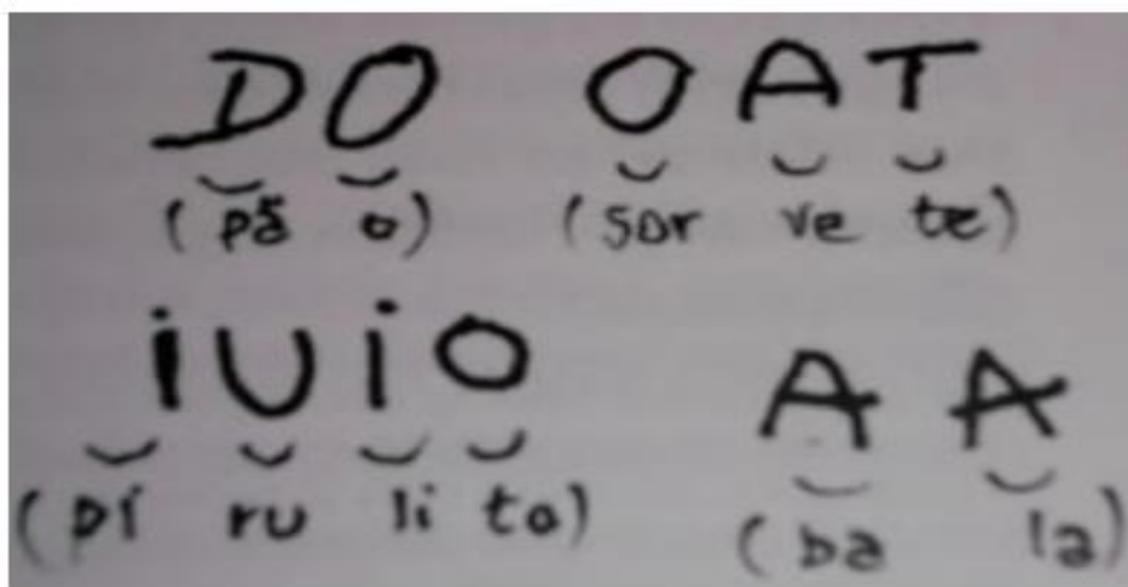
Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p.203).

2.3 Nível 3 – Silábico Com Valor Sonoro

No nível silábico (com valor sonoro), as crianças compreendem a letra como representação do som da fala, logo, elas buscam palavras que proponham uma correspondência fonema/grafema, utiliza uma letra para representar a sílaba e esta letra corresponde ao valor sonoro correto.

Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que, no terceiro nível de escrita, a criança progride qualitativamente, visto que o avanço, [...] consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala .

Figura 6 e 7: Terceiro nível de escrita



Fonte: (MORAIS, 2012, p.59).

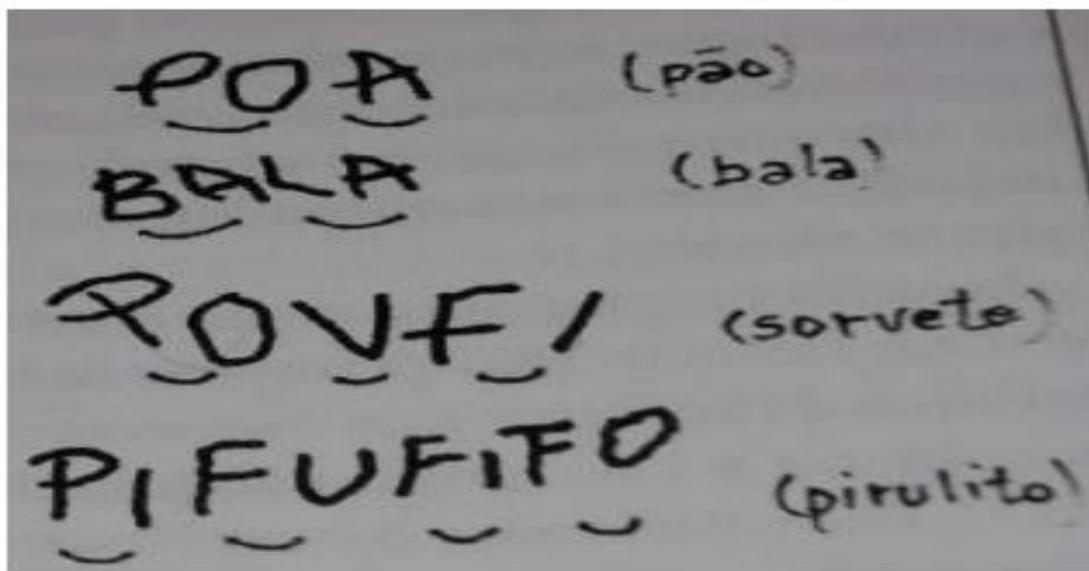
2.4 Nível 4 – Silábico Alfabético

As atividades voltadas para os alunos silábico-alfabéticos foram direcionadas para a reflexão que os alunos precisavam fazer naquele momento, como refletir no som de cada letra ao ler uma palavra, identificar a quantidade de sílabas, realizar produções coletivas sendo professor escriba e refletindo sobre as letras, realizar atividades, onde propunham uma reflexão das letras faltosas, produção de frases fatiadas, quantificar palavras dentro de uma frase, observar os espaços em branco entre as palavras dentro de uma frase ou texto, leitura individual diariamente de fichas de palavras com sílabas de estrutura diversa (sílabas complexas), produção autônoma, gêneros com cantigas com destaque nas rimas, trocadilhos e trava-línguas, além de ditados por repetição.

No nível silábico-alfabético, que na teoria da psicogênese é o 4º nível, é um momento conflituoso para a criança, pois neste momento, percebe que uma letra para

cada sílaba, não é suficiente e começa dispor de mais letras, no entanto é o momento de pensamento e reflexão contundente.

Figura 8: Quarto nível de escrita



Fonte: MORAIS (2012, p.64).

2.5 Nível 5 – Alfabético

No quinto nível, que é o de escrita alfabética, as atividades foram voltadas para desenvolver a ortografia na escrita de palavras, sinais de pontuação, fluência em leitura, produção de textos com autonomia, reconhecimento de diversos gêneros textuais, interpretação de texto, identificar sinônimos e antônimos compreendendo a diferença de sentido, reconhecer o conflito gerador de uma narrativa.

Ferreiro e Teberosky (1999) acentuam o quinto nível como o ponto final da evolução da escrita. Nesta ocasião, o aluno é alfabético, pois já compreendeu as características da escrita correspondente ao valor sonoro e das sílabas na sua totalidade. Compreende-se que o processo evolutivo, finaliza no momento em que o educando alcança o quinto nível e se torna alfabético. Nesse momento, o aluno começa com as dificuldades ortográficas, pois, estar na hipótese alfabética, não significa ser alfabetizado.

A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora

não mais (ou principalmente) de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia [...] (MORAIS, 2012, p.65).

3 Considerações finais

Ao finalizar a enturmação, foi possível perceber o quanto a aprendizagem dos alunos evoluiu positivamente e como foi extremamente significativa para o avanço da alfabetização. A mãe do aluno L que estava na turma dos alunos silábico-alfabéticos relatou na última reunião de pais: “eu estou muito feliz porque antes ele se sentia inferior, tinha vergonha porque achava que tinha dificuldade, com a enturmação ele se encontrou com crianças no mesmo nível, e perdeu a vergonha e receio”.

A fala desta mãe relata fatos que realmente aconteceram, algumas crianças que ainda não haviam adquirido a habilidade da leitura e escrita, ao se deparar com um coleguinha alfabético, se sentiam incapaz ou muitas vezes desmotivados encarando esse processo como algo muito difícil ou extraordinário, e quando se deparam com uma turma onde todos sabem o que ele sabe ou que estão todos no mesmo nível, eles se sentiam motivados a aprender pois viam que não eram minoria naquele contexto alfabetizador, a cada conquista uma alegria, a cada processo difícil para eles e que eram superados se tornavam festivos e motivados;

Desta forma, nota-se que as interações assumem um papel significativo na contribuição da busca do aluno pelo objeto de conhecimento, posto que, “Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos” (FERREIRO, 1992, p.59).

A turma do 2º ano C é composta por 25 alunos, sendo que de acordo com a avaliação diagnóstica realizada em Abril, ao início da enturmação e de acordo com as fases psicogenéticas, haviam dez alunos alfabéticos, quatro alunos silábico sem valor sonoro, seis alunos silábico com valor sonoro e cinco alunos silábico-alfabéticos.

Fazendo um paralelo do início da enturmação (Abril) e ao final dela (Setembro), é possível identificar os seguintes resultados na alfabetização dos alunos: dos quatro alunos do nível silábico sem valor sonoro, um avançou para o nível silábico com valor sonoro, enquanto que três deles avançaram para o nível alfabético. Dos seis alunos silábicos com valor sonoro um se mantém no nível, enquanto um avançou para o nível silábico-alfabético, e três avançaram para o nível de escrita alfabético. E dos cinco alunos

silábico-alfabético, os cinco se tornaram alfabéticos. Sendo assim, ao início da enturmação esta turma que tinha dez alunos alfabéticos, ao final da enturmação tem-se um resultado de 21 alunos alfabéticos que conseguiram consolidar a sua habilidade de leitura e escrita.

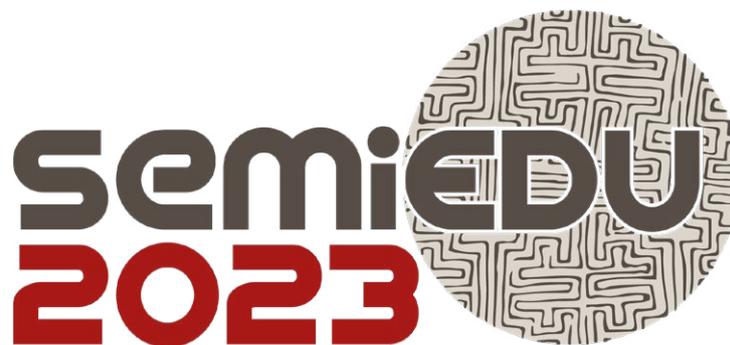
4 Referências

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E; PALACIO, M.G. Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas. Porto Alegre; Artmed, 1987.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.



O USO DO CHROMEBOOK NA SALA DE AULA: UMA VIVÊNCIA NECESSÁRIA E INDISPENSÁVEL

Glenna Larson Oliveira Medeiros

(Letras-Português/espanhol e literatura/UNIC)

E.E. Dr. Mário de Castro (SEDUC)-glenna.medeiros@edu.mt.gov.br

Isabella Dias Ribeiro

(Matemática/UFMT)- E.E. Dr. Mário de

Castro (SEDUC)isabella.ribeiro@edu.mt.gov.br

Kerzi Samary de Olinda Custodio Hartmann

(Letras-Português/inglês/UFMT)

E.E. Dr. Mário de Castro (SEDUC)-samarykerzi@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho apresenta o relato de experiência da vivência e do uso do Chromebook em sala de aula, tendo como objetivo mostrar o antes e o depois do acesso às tecnologias nas escolas em aulas de Inglês, Português e Matemática nas turmas de 8º e 9º ano. Mostrar o êxito do Chromebook como ferramenta de aprendizagem em sala de aula, destacando os benefícios e desafios encontrados durante a implementação. Além disso houve um aumento significativo na participação dos alunos, a acessibilidade de materiais de aprendizado online enriqueceu o currículo e permitiu a personalização do ensino. A experiência mostrou que o uso do Chromebook na sala de aula é uma ferramenta educacional indispensável. Quando implementado com planejamento e suporte adequados, podendo melhorar significativamente o processo de ensino e aprendizagem, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digital.

Palavras-chave: Chromebook. Sala de aula. Aprendizagem

1 Introdução

O uso de equipamentos tecnológicos na sociedade em geral é algo trivial, e a educação como parte desse contexto também passa por mudanças e reconstruções. Há algum tempo a escola vem procurando se adaptar à realidade tecnológica. A implementação e extensão da tecnologia faz parte dos planos do nosso governo para a educação. Especificado no decreto estadual nº 1497/22 – anexo II, terceiro pilar estratégico adotado para o monitoramento do plano educação - 10 anos:

“Em Mato Grosso, as tecnologias serão utilizadas para potencializar o acesso e a qualidade da educação. As ferramentas serão mais um apoio no processo de aprendizagem centrado no estudante, contribuindo para um ensino cada vez mais personalizado e gerando informações para aprimorar a prática do educador.”

Uma dessas ferramentas que vem sendo aplicada no cotidiano das escolas é o Chromebook que consiste em um novo tipo de computador projetado para ajudar a realizar tarefas de modo mais rápido e fácil. Eles executam o ChromeOS, um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem. Logo, não há como fazer download de aplicativos nos chromebooks, fato que em alguns casos dificulta o uso

Na escola Estadual Dr. Mário de Castro essa ferramenta passou a estar à disposição no segundo semestre de 2022, e como toda novidade gerou um receio inicial, e em muitos casos por falta de familiaridade de alguns professores com a tecnologias. Com o tempo e com as trocas de conhecimento entre os professores esse desconforto foi aos poucos sendo substituído pela motivação. E esse ano com o uso da plataforma plural o Chromebook está sempre em uso como ferramenta de aprendizagem de diversos conteúdos e disciplinas.

2 A Sala De Aula Antes Do Acesso Em Larga Escala As Tecnologias

O principal recurso de aprendizagem eram os livros didáticos e outros materiais impressos, como caderno e apostilas. Os estudantes dependiam principalmente desses materiais para obter informações e realizar tarefas. O professor usava um quadro-negro e giz para ensinar. Eles escreviam informações importantes no quadro-negro e os alunos faziam anotações em seus cadernos. A interação em sala de aula era principalmente baseada na comunicação verbal e escrita.

As bibliotecas eram essenciais para a pesquisa e o acesso a materiais de leitura adicionais. Os estudantes precisavam visitar bibliotecas físicas para encontrar livros e recursos acadêmicos. O aprendizado em grupo geralmente ocorria em sala de aula, com discussões, apresentações e atividades práticas sendo realizadas pessoalmente. As avaliações eram feitas de forma manual, geralmente em papel e caneta. Os professores corrigiam as provas e atribuíam notas à mão. A comunicação entre alunos, professores e pais era principalmente presencial ou por telefone. Não havia e-mail, mensagens de texto ou redes sociais para facilitar a comunicação. Além do quadro-negro, os professores usavam recursos analógicos, como projetores de transparência e retroprojetores, para auxiliar no ensino. O acesso à informação era limitado às fontes físicas disponíveis na

Realização

biblioteca e ao conhecimento transmitido pelo professor. Não havia acesso instantâneo à vasta quantidade de informações disponíveis na internet.

No início, a educação era a transmissão de formas de ações que auxiliam o homem a utilizar-se da natureza e melhor conviver com seus semelhantes. Por muito tempo, ela foi uma simples transmissão de experiências, que estava voltada mais para o passado do que para o presente e o futuro (Justino, 2011, p.30)

O acesso em larga escala às tecnologias, especialmente à internet e aos dispositivos eletrônicos, transformou drasticamente a sala de aula. Hoje, os alunos têm acesso a recursos online, plataformas de ensino, mídias digitais, comunicação instantânea e uma ampla gama de ferramentas de aprendizagem que complementam o ensino tradicional e oferecem oportunidades de aprendizado mais interativo e personalizado.

3 O Que Mudou Na Sala De Aula Nesse Contexto

É notório a existência da mudança em sala de aula, com as tecnologias digitais, que acompanham os professores e alunos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior em seu cotidiano, é imensurável a diversidade de conhecimento que advém das plataformas digitais, possibilitando aprendizagem significativas.

Esse novo cenário nos revela que os estudantes, não sabem o que fazer com tantas informações ao seu alcance, e o professor acaba tendo um grande desafio de mediar e validar essas informações, já trazidas de casa para a sala de aula, e isso vem provocando uma transformação na metodologia de ensino, as chamadas metodologias ativas.

O professor tem a sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas através de um **Chromebook**, assim podendo incrementar sua metodologia. A inserção das plataformas digitais fez com que as aulas ganhassem uma nova roupagem.

Desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20)

Em síntese o uso das tecnologias digitais , está implementado nas Diretrizes Curriculares, assim como na BNCC ,que traz norteadores como (Habilidade da BNCC: (EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de

modo reflexivo, ético e responsável.), pois a cultura digital também faz parte das competências que os estudantes precisam adquirir ao longo do seu processo de ensino aprendizagem.

Portanto a aprendizagem através da multimídia e a hipermídia, acaba tornando as informações mais acessíveis e envolvente para os estudantes, podendo ser um recurso para contemplar os diferentes níveis de habilidades, permitindo que os professores se ajustem às necessidades individuais de cada um. Além disso, as aulas se tornam mais inclusivas para os alunos com necessidades especiais, pois recursos como legenda e leitura em áudio, entre outros, se tornam um facilitador para a aprendizagem. Até mesmo as avaliações estão sendo feitas pelas plataformas digitais como o plural.

Conclui-se que essa mudança tecnológica dentro e fora da sala de aula vem se tornando algo positivo na educação, elevando os níveis de conhecimento e uma aprendizagem significativa. Profissionais da educação devem se adequar, a esse novo modo de ensino, para que suas aulas não haja nenhuma perda, e possam alcançar seus objetivos planejados.

4 O Uso Do Chromebook Nas Aulas De Língua Inglês

No ano de 2022 o governo implantou uma política mais digital nas escolas estaduais de Mato Grosso, com o uso de chromebook e plataformas digitais. Na Escola Estadual Doutor Mário de Castro no segundo semestre foi entregue a primeira remessa de chromebook e também iniciou o Projeto Mais Inglês com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem da EF Education First. No início o curso foi disponibilizado apenas aos alunos do ensino médio, no ano seguinte, para os alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Em um momento bastante complexo causado pela crise mundial da Covid-19, a tecnologia tornou-se uma ferramenta indispensável no âmbito educacional. Nesse momento fortaleceu o uso das ferramentas tecnológicas nas escolas onde as tecnologias digitais se tornaram facilitadoras e favoráveis no processo de ensino e aprendizagem. Além disso o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fala da importância de se utilizar a tecnologia em sala de aula, apontando que o aluno precisa:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9).

O uso do Chromebook na aula de inglês pode ser uma excelente maneira de enriquecer o ensino e aprendizado de língua inglesa. Os Chromebooks permitem que os alunos acessem facilmente recursos online relacionados ao inglês, como dicionários online, sites de gramática e exercícios de vocabulários. Eles podem pesquisar informações em inglês de forma rápida e eficiente.

5 O Uso Do Chromebook Nas Aulas De matemática

O uso dos Chromebook nas aulas de matemática de algumas turmas de 8º ano da escola estadual Dr. Mário de Castro tem sido de extrema importância e utilidade em alguns conteúdos específicos. Desde o ano passado, quando a escola juntamente com a secretária de educação disponibilizou os Chromebooks, eles rapidamente entraram em uso constante nas aulas, como ferramenta de acesso a Internet, jogos matemáticos e nesse ano à plataforma Plurall.

Um dos conteúdos trabalhados com o auxílio dessa ferramenta vem sendo o de construção geométricas (que consiste na construção de figuras geométricas utilizando apenas uma régua sem marcação e o compasso) no entanto na realidade de muitos alunos não há condições de adquirir compasso de qualidade para fazer essas construções, diante desse contexto o uso do Chromebook é indispensável para a aplicação deste conteúdo, uma vez que: há um jogo chamado EUCLIDEA onde os alunos fazem todas as construções e as tarefas do livro no próprio jogo.

Além de se tornar mais acessível, o uso dessa ferramenta ajuda o aluno a desenvolver o raciocínio lógico, pois, consegue manipular com facilidade as construções e assim enxergar por outros ângulos cada figura criada:

Manipulando diretamente os objetos na tela do computador, e com realimentação imediata, os alunos questionam o resultado de suas ações/operações, conjecturam e testam a validade das conjecturas. (SALGADO, 2013, p.32, apud GRAVINA, 2001, p.89 e 90).

6 O Uso do Chromebook nas aulas de Língua Portuguesa

É sabido que as aulas, estão cada vez mais dinâmicas e interativas, e não é diferente quando a disciplina é a Língua Portuguesa. O uso de chromebooks tem se tornado um importante aliado nesse processo. No ano de 2022, sobre o decreto estadual

Realização

nº 1497/22 que traz um plano de desenvolvimento para uma educação de qualidade, a secretaria de educação disponibilizou gabinetes com chromebooks nas escolas estaduais.

Esta ação proporcionou aulas mais atrativas que ganhou a atenção dos alunos, os habituando ao acesso à plataforma plural, a qual fazem atividades de extensão das aulas, na escola estadual Dr. Mário de Castro, os chromebooks se tornou uma importante ferramenta nessa nova metodologia de ensino, na qual os gêneros textuais puderam ser mais explorados, como por exemplo; os alunos estudaram o gênero textual, "campanhas publicitárias", no livro do sistema estruturado de ensino, e colocaram em prática tudo que aprenderam, construindo campanhas publicitárias utilizando os chromebooks, usando diversas plataformas de edição como o "CANVA , CAPCUT", levando o objeto de conhecimento para além da sala de aula.

Segundo Valente (2011, p.14) "a questão da aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a realidade atual configuração social se resume na composição de duas concepções: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz".

Indubitavelmente esse recurso vem elevando o ensino, pude interpor nas minhas aulas o lúdico para ensinar a sintaxe, que é um objeto de conhecimento que exige maior concentração por parte dos estudantes, com auxílio dos chromebooks, essa prática de ensino, veio por meio das plataformas de jogos como o kahoot, wordwall entre outros, e ainda a mentimeter que ajuda os alunos a produzirem mapas mentais sintetizando o que aprenderam, infere se que os chromebooks não é mais um objeto de luxo se tornou algo necessário para o ensino nessa nova era.

Além disso, com o auxílio dos REDs, posso adequar minhas estratégias de ensino e garantir a inclusão de todos os estudantes em suas individualidades e particularidades de aprendizagem em seus níveis de conhecimento, garantindo assim que todos os alunos participem e produzam em sala de aula. Seguramente o objeto de conhecimento desenvolvido nas aulas se torna significativo para os estudantes.

Portanto é de suma importância a utilização dos recursos tecnológicos no ensino, pois desenvolverá suas habilidades e capacidades, individuais e coletivas na sua formação profissional futura os preparando para o mercado de trabalho.

7 Considerações Finais

Este relato nos permitiu analisar o antes e o depois da tecnologia. Seu uso em sala de aula é uma ferramenta valiosa, mas não deve substituir completamente métodos tradicionais de ensino. A combinação de abordagens pode ser a mais eficaz. Além disso, é essencial que os professores estejam preparados para o uso da tecnologia e saibam como

integrá-la de forma eficiente no currículo. Também é importante considerar questões de equidade no acesso à tecnologia, garantindo que todos os alunos tenham igualdade e oportunidade.

Em resumo, o uso do chromebook em sala de aula é uma vivência necessária e indispensável nas disciplinas de Inglês, Português e Matemática, pois enriquece o processo de aprendizagem, torna-o mais interativo e personalizado, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digital. No entanto, é importante fazê-lo com discernimento e considerar as melhores práticas pedagógicas. A tecnologia trata de uma temática muito abrangente e que necessita de mais estudos e pesquisas sobre esse assunto.

Referências

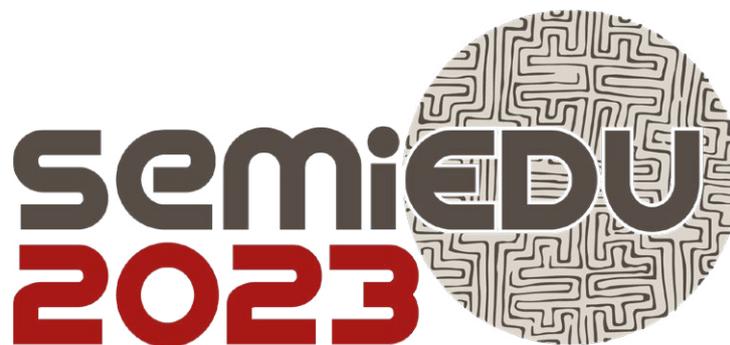
BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente.** Curitiba: Ibpx, 2011.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SALGADO, J. A. **Reflexões quanto à importância das construções geométricas no ensino da geometria plana.** UFRJ, Serópedica, RJ, 2013.
<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1954>, acesso em 16/10/2023.

VALENTE, J. A. **Educação a distância: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2011.



CAMINHOS DO CERRADO: POR SAÍDAS DOS LABIRINTOS DAS COLONIALIDADES

Delvânia Aparecida Góes dos Santos
(IE/ UFMT) – professoradelvania@gmail.com1

Ozerina Victor de Oliveira
(IE/ UFMT) – ozerina.oliveira@ufmt.br2

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar
Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo compartilhar uma vivência formativa que se configurou em uma proposta envolvendo as dimensões humanas tradicionalmente negadas nos ambientes acadêmicos e negligenciadas no currículo. Relatamos um evento de troca de conhecimentos mais integrativo, que acolheu as experiências, trajetórias, singularidades e diferenças dos participantes, professores da rede pública, alunos da graduação e pós-graduação. Em trilhas de atividades, os participantes se colocaram em movimentos de sensibilidade, reflexão e conversas em torno de suas identidades, experiências, produções. A combinação onto-epistemológica que orientou esse encontro tem raízes na formação crítica de professores e se esteia pelos prismas da decolonialidade, em composições de cores, aromas, afetos, vozes, cantos, contos, contato com a natureza, apostando em um formato outro de apresentação e do fazer fluir o conhecimento. A organização e a atitude curricular da jornada reavivaram a esperança, mostrando que as práticas de formação podem ser revigorantes quando as realidades, as culturas e os saberes locais estão contemplados na produção do conhecimento. As incursões “caminhos em expansão” deixam entrever a florada das praxiologias do Cerrado – produção de uma rede colaborativa de pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Praxiologias de formação. Rede de pesquisa. Decolonialidade.

1 Introdução

A proposta do evento SemiEdu 2023³, ao trazer a ideia de labirinto para discutir as configurações da educação, nos impulsionou a considerar os sentidos aos quais esse significativo nos remete. Segundo o dicionário Houaiss o termo “labirinto” traz quatro sentidos:

- 1) o de uma construção de muitas passagens ou divisões, dispostas tão confusamente que com dificuldade se acha a saída. 2) espaço (parque ou jardim) cortado por caminhos tão entrelaçados que facilmente se perde a pessoa que nele

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/IE/UFMT; Professora do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Rondonópolis-UFR; Participante da Rede Cerrado de Pesquisa.

² Orientadora e Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/IE/UFMT.

³ Evento da área de Educação promovido anualmente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/IE/UFMT-Cuiabá - nesta edição coordenado pela Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira e organizado pelo GEPLICC-For (Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente)

penetrou. 3) na Anatomia, a palavra refere-se ao ouvido interno. 4) em sentido figurado, labirinto pode significar uma disposição complicada de ruas e travessas, ou ainda, qualquer complicação que perturba o espírito: o labirinto do processo (Houaiss, 2001, p 1707).

Tanto a quarta (4) quanto a primeira (1) acepção reverbera o sentido de labirinto como um caminho complexo, com dificuldades para se chegar até um ponto desejado, que implica perturbação por sua disposição.

Esses sentidos nos fazem pensar na ideia de uma educação universal, que ainda persiste em nossos dias e recai sobre as políticas curriculares, fundamentada no paradigma da ciência moderna, que alega uma pretensa neutralidade alcançável por meio de métodos e procedimentos tecnicistas.

Estudos das ideologias e políticas sociais, o que inclui as políticas educacionais e curriculares, evidenciam que a neutralidade não condiz com a natureza humana, é um mito criado pela ciência moderna.

Gimeno Sacristán (2000, p.17) nos diz que essa ideia de “asépsia científica” não cabe no “mundo educativo”, pois “o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro” e, de algum modo, “o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade”.

Essa constatação é reiterada se considerarmos a influência das agências financiadoras internacionais na produção de políticas neoliberais globais que persistem em quantificar a “qualidade” da educação, criando mecanismos e dispositivos que interferem diretamente nos projetos da Educação, impondo moldes padronizantes e reducionistas de currículo e atentado contra a autonomia das escolas e dos professores.

A segunda definição (2) nos faz considerar um fator preocupante, o de caminhos por onde facilmente “se perde a pessoa que nele penetrou”, devido aos seus “entrelaçamentos apertados”. Quando ponderamos sobre a educação nesse sentido, remetemo-nos a um projeto de educação demasiadamente centrado na dimensão cognitiva, em negação das outras dimensões do ser humano.

Sob tal perspectiva, a pessoa pode não encontrar caminhos para o reconhecimento de sua pertença cultural, de seus traços identitários, de sua realidade social, de sua diferença, de sua singularidade, de seus potenciais, de seu lugar no mundo, dificultando a construção de seu projeto de vida.

Os sentidos que brevemente contemplamos até aqui, nos apontam questões que consideramos pertinentes e muito necessárias à Educação. Todavia, para este relato,

vamos nos mover pelo terceiro sentido (3), o usado na Anatomia – o de “ouvido interno”, que nos faz lembrar que somos também corpos que significam.

O sentido de labirinto como “ouvido interno”, nos faz pensar em escuta. Aquela da “escutatória” de Rubem Alves⁴:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil (...) Parafraseio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também que haja silêncio dentro da alma”. Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer (...) Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos (...) (Alves, 1999, p.33-36)

O conceito de escutatória ressoa como uma crítica pontual à nossa capacidade de construir labirintos sociais por meio das perturbações que produzimos com modelos de educação de ditos e mandos, da recusa ao ouvir porque não “aguenta ouvir o que o outro tem a dizer”. Alerta-nos para o sentido de “ouvido interno” como (re) conexão com nosso corpo, com nossas emoções, nossos sentimentos, nossa sensibilidade para que, então, possamos protagonizar (re) conexões com as pessoas, com os seres vivos, com a natureza.

Circunscrito o sentido de labirinto que escolhemos para este diálogo, passamos a interpretar o fluxo de questões que a provocação temática do evento nos traz – “qual educação? Com e para quem? Com qual escola? ”.

Esse arranjo de perguntas nos remete aos autores do giro decolonial (Castro-Gómez; Grosfóguel, 2007) que fazem uma crítica ao projeto colonial e nacionalista da modernidade, que deixa suas marcas por meio de processos de racialização (Quijano, 2005) que centra o homem europeu branco como superior, quando comparado aos povos colonizados aborígenes, indígenas, africanos, latinos.

O projeto histórico de então, segue em curso, em desdobramentos que os autores da decolonialidade chamam de modernidade/colonialidade. Um projeto secular que perpetua violências, injustiças, exclusão e extermínios que se configuram em colonialidades de poder, fundamentadas em uma “visão hierárquica de classificação de corpos como humanos e sub-humanos, como bem coloca Ailton Krenak (2019).

É nesse fluxo epistemológico que este relato de experiência segue, contando sobre minha conexão de professora-formadora com um novo coletivo de estudos e pesquisas –

⁴ Refere-se a crônica do autor publicada no livro “O Amor que Acende a Lua”.

a Rede Cerrado, que entende a decolonialidade como um caminho onto-epistemológico que sinaliza alternativas de (re) existência mediante as colonialidades de poder que permeiam nossas vidas e nossos cotidianos.

2 Apresentação da Rede Cerrado – organização e produções

O grupo de pesquisa Rede Cerrado⁵, criado em 2018, enfoca a formação de professores de línguas, inicial e contínua, e as questões que permeiam esse campo de conhecimento, desde perspectivas críticas e decoloniais. Os pesquisadores e integrantes que constituem a Rede são professores da Educação Básica e professores e alunos da Educação Superior, graduação e pós-graduação do Estado de Goiás, do Distrito Federal e de Mato Grosso.

As instituições participantes na Rede Cerrado são: Mato Grosso: Universidade Federal de Rondonópolis-UFR; Distrito Federal: Instituto Federal de Brasília-IFB, Universidade Federal de Brasília-UnB; Goiás: Universidade Estadual de Goiás-UEG (Câmpus Anápolis, Campos Belos, Cidade de Goiás, Inhumas e Itapuranga), Instituto Federal de Goiás-IFG, Instituto Federal Goiano-IFGoiano e Universidade Federal de Goiás-UFG (Câmpus Goiânia).

Atualmente a Rede reúne 29 (vinte e nove) pesquisadoras/es e 62 (sessenta e dois) estudantes, e está organizada em quatro (04) linhas de pesquisa: 1) linguagem, identidade e letramentos na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas; 2) materiais didáticos e processos de educação linguística; 3) perspectivas críticas, decoloniais e pós humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas; 4) políticas linguísticas e educacionais.

A Rede está articulada em grupos com interesses específicos: GEPLIGO, GEPLIDF, GEPLIMT (Grupos de Estudo de Professoras/es de Línguas); INTEGRA (Educação, linguagem e Tecnologias); DIVAS (Diversidade em ambiente social); GEFOPLE (Grupos de Estudo e Pesquisa de Professores de Línguas e Educação Linguística); GECAL (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens); LACRI

⁵ Link da Rede Cerrado na Plataforma do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/313964>
Link de apresentação da Rede Cerrado no evento PNTalks, do Projeto Nacional de Letramentos: <https://www.youtube.com/watch?v=3I6E4J8mhZU>

(Laboratório de Estudos Afrocentrados em Relações Internacionais) e TRANSIÇÃO (Movimentos Críticos em Educação Linguística).

As praxiologias que esteiam as produções da Rede Cerrado versam sobre linguística aplicada crítica, pensamento decolonial, estudos queer, estudos de gênero, estudos de raça, estudos da sexualidade, letramento crítico, estudos de classe, educação não-bancária, pós-humanismo, estudos identitários e interculturalidade crítica. Autores da Rede Cerrado esclarecem que,

Praxiologias são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área (Pessoa; Silva; Freitas, 2021, p.16).

As produções do coletivo de pesquisa são concebidas como uma singular florada híbrida de ipês coloridos – uma metáfora pronunciada na obra “Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica”⁶ (Pessoa; Silva; Freitas, 2021, p.15), que é co-autorada por 24 (vinte e quatro) pesquisadores do grupo.

3 Práticas de decolonialidade: Caminhos em expansão?

O evento “Rede Cerrado – Caminhos em expansão” foi o primeiro encontro presencial desta rede de pesquisadores da área da Linguística Aplicada Crítica do Centro-Oeste, um momento histórico que reuniu 34 (trinta e quatro) participantes na charmosa cidade de Pirenópolis, em Goiás.

O local do evento, uma pousada em meio a natureza, foi escolhido para abrigar uma proposta de diálogo e de troca de conhecimentos composta por arranjos diferentes do que costumeiramente encontramos em ambientes acadêmicos – um convite para práticas de bem-viver, para interações significativas, para o sentipensar, que “*implica pensar desde el corazón y desde la mente*” (Escobar, 2014).

A ideia era aproximar os integrantes da Rede Cerrado em um espaço que possibilitasse o contato com a natureza, levando-nos a desacelerar, a respirar com mais tranquilidade. Um chamado para sentir a vida pulsar de perto, para pulsarmos juntos, para vivenciar a noção de tempo *Kairós* mais do que a do tempo *Chronos*, principalmente

⁶ E-book disponibilizado gratuitamente para download, através do link:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/Pessoa_Silva_Conti_Praxiologias_do_Brasil_Central.pdf

Realização

depois de termos enfrentado, e sobrevivido, aos tempos difíceis da pandemia da Covid-19, assomada pelas ingerências políticas da época.

O encontro provocou-nos a compartilhar sobre o nosso lugar no mundo, como nos situamos nele, sobre os contextos em que vivemos e atuamos. Também nos instigou a compartilhar os impulsos e as paixões que nos movimentam, os fazeres e práticas que nos deixam felizes, os sonhos que ainda queremos realizar. Tais provocações foram encaminhadas por meio do seguinte roteiro:

Dia 25 de maio – quinta-feira à tarde

- ❖ Boas vindas e apresentação da comissão organizadora.
- ❖ Escrita de nossos epitáfios para apresentação e partilhas de “quem somos” – uma dinâmica inicial de roda de conversa em pequenos grupos, que depois, em segundo momento, culminou com uma grande roda na qual os membros de cada pequeno grupo apresentavam sua interpretação do que depreenderam uns dos outros na partilha inicial, seguida pela leitura do epitáfio da pessoa.
- ❖ Apresentação dos grupos de estudo e pesquisa e suas produções – parte I
- ❖ Cartazes Temáticos sobre nossas pesquisas e trabalhos – nos reunimos em pequenos grupos (04 a 5 pessoas) para discutir nossos estudos e pesquisas e, a partir de nossas partilhas, produzimos cartazes que pudessem representar nossas pesquisas. Os cartazes foram expostos em paredes, como em uma galeria de arte e nessa dinâmica pudemos apreciar e conversar sobre as pesquisas dos colegas.
- ❖ Caminhada ecológica – a proposta da trilha era escutar os sons da natureza, caminhávamos em passos lentos, apreciando a paisagem, observando, respirando, coletando elementos “recicláveis” espalhados e despojados pela própria natureza, após terem cumpridos seus ciclos. A ética da coleta era se apropriar apenas de alguns elementos que se revelassem significativos para nós, somente o que nos falasse ao nosso coração ou chamasse a atenção de nossos sentidos. A condutora da atividade, ao longo da caminhada, pedia uma parada para que ouvíssemos um excerto de textos, não mais que um parágrafo ou dois e que refletíssemos sobre eles, em diálogo interno com nossas leituras e experiências.

Dia 26 de maio – sexta-feira pela manhã

- ❖ Apresentação dos Grupos de Estudo e Pesquisa e suas produções– parte II
- ❖ Rodas de leitura e produção de sínteses criativas – os participantes se reuniram em pequenos grupo para leitura de uma página que combinava excertos teóricos de publicações dos grupos da Rede, imagens, trechos de poesia e ficção literária com o intuito de movimentar nossos saberes e abrir espaço às interpretações e entendimentos e discutir como o conjunto de ideias e conceitos dialoga com nossas pesquisas e práticas de formação. As composições textuais e imagéticas eram provocativas, por exemplo: 1. Ensina-me a olhar – sobre um giro no olhar sobre o estágio na formação docente; 2. Utopias desejadas – sobre educação emancipatória e formação

para a cidadania; 3. Os inéditos viáveis – sobre as possibilidades de criar alternativas para suas ações e fazeres pedagógicos e pesquisas; 4. Visões extraordinárias e escutatória – sobre limitações e alternativas para a expansão de nossas vivências, fazeres profissionais e projeto pessoal de vida e, 5. Criando paraquedas coloridos – sobre possibilidades e alternativas de futuro. Após o tempo de leitura e discussão, cada pequeno grupo teve a tarefa de produzir uma síntese criativa (não escrita) das partilhas para apresentar ao grande grupo. A síntese criativa deveria contar com a participação de todos os membros do pequeno grupo na apresentação para o público geral.

- ❖ Ikebana conceitual – cada participante, utilizando-se dos elementos da natureza que coletou durante a caminhada ecológica, foi convidado a criar um arranjo que simbolizasse as praxiologias compartilhadas, as percepções despertadas, as emoções e sentimentos vivenciados, o que leva do encontro “Caminhos em expansão” para sua vida, para o seu contexto acadêmico e profissional. Os participantes apresentaram suas composições sensíveis, ao redor da mesa de ikebana.
- ❖ Encerramento do evento.

4. Considerações

Meu entendimento sobre a experiência de imersão acadêmica junto a Rede Cerrado em diálogo com a temática do SemiEdu 2023, é a de que encontrar saídas dos labirintos das colonialidades requer uma consciência de que somos marcados por este projeto histórico e suas colonialidades de poder, ao mesmo tempo, que não nos reduzimos a ele. Também somos protagonista das histórias.

Somos seres constituídos por diferentes dimensões, o que implica que trazemos em nossa configuração humana uma gama de necessidades. Portanto, qualquer projeto educacional que desconsidere essa complexidade, está fadado ao reducionismo.

Do mesmo modo que fazemos enfrentamentos por uma articulação mais justa e democrática entre o local e o global, também precisamos lançar um olhar mais cuidadoso e atento às necessidades de expansão das potencialidades e potências das dimensões humanas negadas ou negligenciadas nos projetos de educação, sobretudo em se tratando das escolas públicas.

Se quisermos sair dos labirintos, precisamos permitir e possibilitar oportunidades de (re) conexão com partes de nós que foram política e estrategicamente negligenciadas por meio de processos históricos de subjugação, escravização, domesticação, racialização, segregação, classificação, exclusão e extermínio, todos acontecendo simultaneamente, em práticas cotidianas, por séculos e séculos, configurando e perpetuando o projeto da colonialidade/modernidade.

A matriz desse projeto histórico também, e ousaria dizer principalmente, se impõe nas terras e territórios da educação. Sair dos labirintos por ela projetados e construídos requer visões extraordinárias, utopias, inéditos viáveis e muitos momentos de escutatória – de escuta atenta, de escuta ativa, de escuta cuidadosa, de escuta amorosa, de escuta plena. Eu entendo que preciso de formação contínua em escutatória, talvez você precise também, talvez todos nós precisamos. Não sei...

Talvez nossa primeira incursão seja reconectarmos como nosso “ouvido interno”, para além do sentido usado na Anatomia. Importante repensarmos a posição privilegiada que a dimensão cognitiva ocupa em nossos sistemas educacionais. A dimensão corporal, afetiva, criativa, espiritual, relacional são geralmente relegadas, apresentando consequências visíveis em nossa sociedade atual.

Precisamos considerar essas necessidades no âmbito da formação nas escolas e nas universidades, nas formações de professores. Precisamos de políticas culturais que favoreçam o bem-viver. No sentido Freireano, o vir a ser de um movimento político-cultural do bem-viver torna-se uma utopia necessária; nos prismas da decolonialidade, pode ser interpretado como um movimento de (re) existência.

Por ora, as reflexões feitas a partir dessa experiência formativa apontam que o “sentipensar” e a “escutatória” são orientadores potentes para projetos de educação que visem uma formação mais integral, com práticas que envolvam diferentes dimensões do ser na compreensão e produção de conhecimento.

Referências

ALVES, Nilda. **Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p.131-145.

ALVES, Rubem. **Escutatória**. In: **O Amor que Acende a Lua**. Editora Papirus: Campinas-SP, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (ORGs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Relatos de experiencia e investigación narrativa**. In: LARROSA, Jorge.(Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

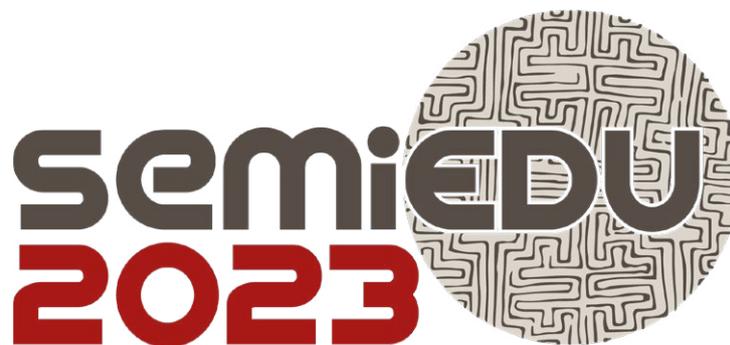
ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra : nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA, 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 1ª Ed. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1707.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. - São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf . Acesso em: 03 outubro de 2023.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. (Orgs.), **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021.



CULTIVANDO EDUCAÇÃO E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA

Ana Cláudia de Campos

(IE/UFMT) - ana-claudia.campos@edu.mt.gov.br

Rosana Paula da Silva Nascimento

(IE/UFMT)- rosanapaula629@gmail.com

Ozerina Victor de Oliveira

(IE/UFMT) - ozerina.ufmt@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo:

Este é um relato de experiência de duas professoras de escolas do campo no município de Nossa Senhora do Livramento, MT, cujo objetivo é compartilhar nossa jornada na criação e manutenção de uma horta escolar, bem como os notáveis impactos positivos que essa iniciativa tem gerado, tanto nas escolas quanto na comunidade onde elas se localizam. Por meio da observação simples e revisão de literatura descrevemos as etapas e as formas de manejo da Horta Escolar Agroecológica, a qual tem contribuído para um ensino-aprendizagem com base nos etnosaberes. Desse modo, a horta possui uma dimensão pedagógica, com alto grau de integração curricular.

Palavras-chave: Horta. Escola do Campo. Agroecologia

1 Introdução

Somos professoras da Escola Municipal Benedito Pereira Leite e da Escola Estadual José de Lima Barros, ambas localizadas na zona rural do município de Nossa Senhora do Livramento, no estado de Mato Grosso. Nossas instituições educacionais abrangem desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, e a escola municipal conta com duas salas anexas da Escola Estadual José de Lima Barros, que oferece o ensino médio. Além destas modalidades, a escola estadual mantém uma sala anexa dedicada à educação infantil.

Com este relato, desejamos compartilhar nossa jornada na criação e manutenção de uma horta escolar, bem como os notáveis impactos positivos que essa iniciativa tem gerado, tanto nas escolas quanto na comunidade onde elas se localizam.

As duas escolas, apesar de estar em uma região rural, seguiam um currículo mais urbano, com pouca ênfase na realidade do campo. No entanto, após uma política curricular voltada à educação de tempo integral, a horta escolar surgiu como uma

Realização



identidade singular da nossa escola. Essa iniciativa começou em 2009, como parte do Programa Mais Educação do governo federal, que buscava oferecer recursos para escolas em período integral. Embora o programa tenha cessado em 2012, decidimos manter viva nossa horta escolar.

No ano de 2022, com a retomada da qualificação profissional das autoras em nível de pós-graduação, começamos a enxergar a horta da escola com um novo olhar, percebendo inúmeras oportunidades de integrar o conhecimento formal com a prática da horta. Assim, a horta se tornou um laboratório vivo de aprendizado para os alunos das duas escolas, reverberando no trabalho feito em diversas disciplinas.

Para dar vida a esse projeto, toda a comunidade escolar foi envolvida. Uma das primeiras atividades foi a realização de uma roda de conversa, para planejar as etapas necessárias e determinar quem desempenharia cada papel, na perspectiva de garantir o sucesso da horta. Foram estabelecidos grupos, como pais de alunos e motoristas de transporte escolar, para cuidar da limpeza dos canteiros e da manutenção da cerca ao redor da horta. Alunos de diferentes séries ficaram encarregados da construção dos canteiros, plantio e irrigação. Isso promoveu uma participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar na gestão da horta.

2- A Horta Escolar Agroecológica: uma ferramenta de nutrição e educação sustentável

As ações pedagógicas com a horta envolveram várias etapas, desde conversas iniciais até a organização de equipes para preparar a horta. A obtenção de ferramentas e insumos adequados como enxadas, pás, sementes, carrinho de mão e regadores foi custeada com recursos do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE/SEDUC/2023 executada pela Escola Estadual José de Lima Barros. Na Escola Municipal Benedito Pereira Leite, foi estabelecida uma escala para a irrigação da horta, garantindo que todas as turmas contribuíssem para o cuidado do espaço.

Embora tenham havido desafios, como a redução na produção de hortaliças devido às altas temperaturas, a experiência com a horta escolar tem sido profundamente gratificante. Ela representa uma iniciativa educativa valiosa que promove a conscientização sobre alimentação saudável, a preservação do meio ambiente e o envolvimento ativo de toda a comunidade escolar.

A horta escolar não é apenas um espaço onde cultivamos vegetais, mas também onde cultivamos conhecimento, valores e um vínculo especial com a nossa identidade de escola do campo. Ela demonstra que existem caminhos possíveis no deslocamento de currículos de escolas rurais orientados como se fossem de escolas urbanas para currículos de escolas rurais orientados por educação do campo, mantendo viva a conexão com a terra, com a relação entre saberes tradicionais do campo e conhecimentos escolares, e promovendo práticas saudáveis que beneficiam a todos.

Os estudantes de ambas as escolas vêm de comunidades tradicionais, cuja população é formada em sua maioria por pessoas negras. Oliveira e Sacramento (2010) afirmam que foi negada, ao longo da história, à população negra, a Educação como bem cultural e como direito social, e que se constitui como grande desafio e demanda na república brasileira, pauta das reivindicações dos Movimentos Negros desde os anos finais do século XIX até os dias atuais.

Desse modo, para sobreviver, os camponeses e camponesas tiveram que se valer dos saberes ancestrais, como nos diz Brandão (1981, 80): “o que existe, na verdade, nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saberes comunitários e de meios comunitários de sua transferência de uma geração para outra”, e nas comunidades, isso é feito através da oralidade. Nas escolas aqui consideradas, a preocupação é articular esses saberes populares com os conteúdos trabalhados por professores e professoras.

Para enriquecer as informações apresentadas por meio de evidências visuais, são compartilhadas planilhas detalhadas e fotos que documentam as etapas do projeto de horta escolar aqui destacado. Essas imagens fornecerão uma visão mais abrangente e tangível das ações descritas, demonstrando o progresso e o impacto concreto que conseguimos alcançar. Por meio dessas evidências visuais, pretende-se ilustrar de maneira explícita e vívida o trabalho árduo e dedicado de duas das autoras deste relato na construção e manutenção da horta escolar. A seguir, serão descritas as etapas detalhadas das ações realizadas para desenvolver nossa horta escolar:

Roda de Conversa Inicial: o primeiro passo foi realizar uma roda de conversa com todos os envolvidos para discutir a criação e os objetivos da horta escolar. Nesse momento, compartilhamos ideias e estabelecemos um entendimento comum sobre o projeto. Nossas rodas de conversas têm como premissa o diálogo com base em Paulo Freire, pois

algo muito simples e muito esquecido é que em sua pedagogia emancipadora Paulo Freire não constitui como fundamento apenas “o diálogo”. Ele torna simplesmente “a conversa” a didática essencial de seu sistema de educação. Isso

mesmo! Ele toma o que em geral na escola é o mais proibido: “conversar com outra pessoa durante a aula”, o fundamento de toda a sua pedagogia (Brandão,2022, p. 121).

Esse diálogo humanizador tem fortalecido o relacionamento entre os pares e com os estudantes, levando-nos ao “ser mais” conforme Freire (2013, p. 46). Ser mais, em Freire, é a busca pela liberdade, pela justiça, pela humanização dos seres inacabados. A busca do ser mais se realiza “[...] na comunhão, na solidariedade dos existires”. Para isso o diálogo precisa ser problematizador.

Figura 1- Roda de conversa entre docentes



Fonte: acervo das autoras (2023)

Organização das Equipes: após a roda de conversa, organizamos equipes para executar as diferentes tarefas necessárias para reativar a horta escolar. As equipes foram divididas com base nas habilidades e interesses dos participantes. Além do compromisso pessoal e profissional, há também muita solidariedade entre a comunidade escolar, pois entendem que:

Neste contexto de pensar como propiciar uma aprendizagem significativa que atenda aos requisitos de ter significado para os estudantes, desenvolver competências e habilidades, seja contextualizada e interdisciplinar, que possa possibilitar a mudança, o cultivo de hortas escolares pode ser um valioso instrumento educativo. A preparação dos canteiros e a observação de diversas formas de vida podem proporcionar uma vivência transformadora, e ao mesmo tempo prazerosa, para o desenvolvimento dos alunos, preparando-os assim para a vida (Brandão, 2016, p. 20)

Possibilitar a mudança e preparar para a vida é um dos pressupostos de Paulo Freire (2011), pois quanto mais pomos em prática de forma metódica nossa capacidade de indagar, aferir e duvidar, tanto mais crítico se faz nosso bom senso. Esse exercício vai superar o que há de intuitivo na avaliação que fazemos de fatos e acontecimentos. Segundo o autor, o bom senso tem papel importante na nossa tomada de posição em face do que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética. E foi com bom senso que a escola organizou o cronograma que segue:

Quadro 1- Cronograma para regar a horta escolar

Dias da semana	Turmas	Horário
Segunda feira	5° /6° anos (meninos)	Matutino
terça-feira	5° /6° anos (meninas)	Matutino
quarta-feira	3° /4° anos (meninos)	Matutino
quinta-feira	3° /4° anos (meninas)	Matutino
sexta-feira	Ed.infantil / 1° ano/2° ano	Vespertino
Segunda feira	7° ano	Vespertino
terça-feira	8°/9° ano	Vespertino
quarta-feira	1° ano médio	Vespertino
quinta-feira	2° ano médio	Vespertino
Sexta feira	3° ano médio	Vespertino

Fonte: elaborado pelas autoras com os dados do caderno de campo (2023)

Grupo de Limpeza e Manutenção: um grupo foi designado para cuidar da limpeza dos canteiros e da manutenção da cerca ao redor da horta. Isso envolveu a remoção de ervas daninhas, a preparação do solo e a garantia de que a área estava segura e bem cuidada.

Quadro 2- Cronograma funcionários para irrigação da horta / finais de semana e feriado

Nome funcionário	Data
Rubens	19/09/ 2023, 07/09/2023
Everaldo	20/08/ 2023, 08/09/2023
Fancielle	26/08/2023, 12/10/2023
Joice	27/08/2023, 13/10/2023
Cleidiane	02/09/2023, 02/11/2023
Rosana	03/09/2023, 03/11/2023
Elizabeth	09/09/2023,04/11/2023
Erenice	10/09/2023, 05/11/2023
Cesar	23/09/2023, 11/11/2023

Terezinha	24/09/2023, 12/11/2023
Militina	30/09/2023, 18/11/2023
Valmir	01/10/2023, 19/11/2023
Edicleia	07/10/2023,25/11/2023
Maria Luiza	08/10/2023, 26/11/2023
Elenil	14/10/2023,02/12/2023
Luciane	21/10/2023,09/12/2023
Jonilson	23/10/2023, 10/12/2023
Katia	28/10/2023
Katiane	04/11/2023

Fonte: acervo pessoal das autoras (2023)

Ensino de Ciências e Saberes do Campo: nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental e Saberes do Campo do Ensino Médio, abordamos tópicos como tipos de adubação, preparação adequada do solo e a seleção das ferramentas necessárias para o cultivo na horta. Isso proporcionou aos alunos/as conhecimentos práticos e científicos fundamentais para o sucesso da horta, uma vez que a educação escolar situada nas comunidades tradicionais está pautada nos etnosaberes, seguindo a concepção libertadora de Paulo Freire onde se estabelece com as outras homens relações de reciprocidade, fazer a sua cultura e a sua história. Este ensino-aprendizagem com base nos etnosaberes contribuem para revisão ou correção das práticas educacionais descontextualizadas, sendo assim um referencial importante para ressignificação do currículo.

Sobre os etnosaberes, Castilho e Santana (2019) pontuam os princípios e a importância dos etnosaberes para educação quilombola - os quais são reconhecidos como povos do campo também -, como sendo um referencial que revisa as construções das teorias, das práticas, pelo reconhecimento saberes e fazeres tradicionais, rompendo com processos e cosmovisões colonialistas.

Aulas de Matemática: nas aulas de Matemática, focamos na organização espacial da horta. Planejamos como estariam dispostos os canteiros e determinamos suas áreas com precisão. Isso ajudou a otimizar o uso do espaço disponível. Observou - se o trabalho diferenciado, dinâmico, inovador, com incentivo à pesquisa com discussão e aplicação prática na horta, que possibilitou este projeto alcançasse resultados almejados, tais como: construir um conhecimento sólido sobre a importância da preservação do meio ambiente e de um olhar crítico para a Agroecologia como um novo modelo, em consonância com a agricultura familiar.

Figura 2- Horta Formato Mandala



Fonte: Francisco Assis (2023)

Aquisição de Ferramentas: após um levantamento das necessidades, percebemos que muitas das nossas ferramentas estavam danificadas ou insuficientes para as demandas da horta. Tomamos a iniciativa de fazer uma solicitação à Escola Estadual José de Lima Barros, da qual temos três turmas como salas anexas. Felizmente, fomos prontamente atendidos, e eles nos forneceram ferramentas essenciais, como enxadas, pás, carrinhos de mão, regadores, rastelos e pulverizadores. Essa colaboração foi fundamental para o sucesso contínuo do nosso projeto da horta.

Alimentação: percebemos que a introdução da horta escolar agroecológica na escola tem se mostrado uma abordagem valiosa para promover a alimentação saudável e o aprendizado dos estudantes, visto que possuem acesso direto a alimentos frescos e saudáveis. Isso significa que eles podem aprender sobre a importância da produção de alimentos livres de agrotóxicos e aditivos químicos, promovendo uma dieta equilibrada e nutritiva.

Figura 3- Merenda escolar enriquecida com produtos da horta



Fonte: acervo pessoal das autoras (2023)

Entendemos que o projeto da horta superou as expectativas, pois queríamos incentivar uma alimentação saudável e o cultivo de alimentos orgânicos em nossa comunidade, onde o consumo de verduras não era comum e fomos além, integrando o trabalho das escolas, as ações dos diferentes segmentos da comunidade escolar e, sobretudo, a integração entre saberes tradicionais e saberes escolares, materializando assim uma política de currículo voltada para a educação integral em escolas do campo. Como os estudantes vivem no campo, predominavam as plantações de mandioca, banana, mamão, arroz e feijão. Com o cultivo da horta, testemunhamos uma mudança gradual nos hábitos alimentares das crianças e suas famílias. Incentivamos o consumo de verduras por meio de aulas que abordavam os benefícios nutricionais, atividades teatrais e produção de textos. As funcionárias da área de nutrição contribuíram de modo significativo, criando receitas deliciosas, como torta de couve e suco de laranja com couve. Isso resultou em uma maior aceitação das verduras e os pais relataram a mudança em suas casas.

8 Considerações finais

A experiência com a horta envolvendo a organização, o planejamento cuidadoso e a colaboração com outras instituições, podem ser cruciais para o desenvolvimento e manutenção bem-sucedidos da horta propriamente dita e de sua dimensão pedagógica, com alto grau de integração curricular. Cada passo contribuiu para a transformação de um espaço inutilizado em uma fonte de aprendizado prático e de alimentação saudável para nossa comunidade escolar.

Nesse ínterim, a agroecologia promove a sustentabilidade, incentivando práticas de cultivo que preservem os recursos naturais, reduzam o desperdício e evitem danos ao meio ambiente. A horta escolar agroecológica não apenas fornece alimentos frescos e nutritivos, mas também criam oportunidades para o aprendizado interdisciplinar, desenvolvimento de valores sustentáveis e uma conexão mais profunda com a natureza. Essa experiência enriquecedora têm o potencial de impactar positivamente a vida dos estudantes, preparando-os para práticas mais conscientes e sustentáveis agora e futuramente.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. Editora Brasiliense. Tatuapé, São Paulo SP, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Qual Paulo? Que educação? 20 fragmentos de memórias a respeito do que veio a ser educação popular, acompanhados de um “adendo”. In GOLDSCHIMIDT, Cristiano; BORGES, Liana. **Diálogos com Paulo Freire: para entender e mudar o mundo: 100 anos de um educador** (org) Veranópolis, 2022.

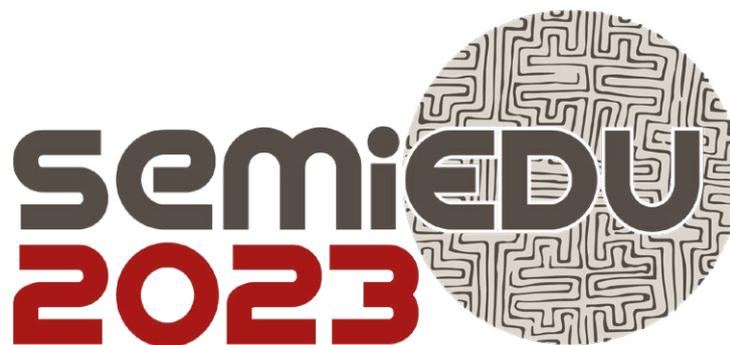
BRANDÃO, Gustavo Krysnamurthy Linhares .Horta escolar :semeando novas práticas educacionais. Curitiba : Appris, 2016.

CASTILHO, Suely Dulce de Castilho; SANTANA, Gonçalina Eva Almeida de. **Etnosaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes**. v.24, n.1, p. 40-54, Jan-Abr. 2019

FREIRE. Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo

Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



UMA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A REFORMULAÇÃO DE UM CURRÍCULO

Dalvane ALTHAUS
(DEPED/UTFPR) – dalvanea@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar
Relato de Experiência

Resumo:

Este texto tem por objetivo relatar a experiência de uma pedagoga, em papel de assessoria técnica pedagógica, pela perspectiva de uma abordagem denominada de Clínica da Atividade Docente. Para relatar essa experiência se optou pela situação de participação na reformulação curricular de um Curso da Educação Superior. A Clínica da Atividade Docente visa a provocar e estudar transformações em situações de trabalho. Essa abordagem permite ao pedagogo desempenhar um papel crucial para provocar o desenvolvimento das atividades docentes lançando mão de uma postura de diálogo, não para dar respostas, mas sim para fazer perguntas de acordo com os procedimentos da Clínica. Diante disso, traz-se alguns elementos da realização dessa experiência e se discute alguns resultados dessa forma de intervir, que é, também, um meio de formação docente continuada.

Palavras-chave: Pedagogia. Clínica da Atividade Docente. Currículo.

1 Contextualização

Esse texto tem como objetivo discutir a adoção de uma abordagem inovadora para a atuação do pedagogo que se ocupa de um papel de assessoria técnica pedagógica na Educação.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida em uma Universidade Federal multicampi localizada na região Sul do Brasil. Ao todo são treze *campi* distribuídos no Estado. O *campus* em que se deu essa experiência está situado no Sudoeste do Paraná e conta com treze Cursos de Graduação. Nesse relato se optou por apresentar a prática de uma pedagoga na participação da reformulação curricular de um Curso de Engenharia, pois há no Brasil uma vasta produção da contribuição da Clínica da Atividade em outros temas da Educação (P. ex. Lousada, 2021; Diolina; Bueno, 2021; Moraes; Magalhães, 2021).

¹ Doutora em Educação pela Unicamp; Atualmente Chefe do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco;



Esta pedagoga é lotada em no Departamento de Educação (DEPED) de um *campus* da Universidade que, diferentemente das instituições clássicas, não é acadêmico, portanto, não oferece um Curso de Pedagogia. Trata-se de um Departamento com pedagogas concursadas, neste caso duas pedagogas e uma professora voluntária, para a finalidade de dar assessoria técnica pedagógica aos Docentes da referida Instituição de Educação Superior (IES).

A reformulação curricular foi desencadeada pela necessidade legal de adequar o currículo às Diretrizes Nacionais para os Cursos de Engenharia do Brasil (CNE/CNS, 2019), que envolveu prescrições dos elementos do perfil e das competências esperadas para os egressos. Diante disso, fez-se necessário rever todos os currículos dos Cursos, tanto em aspectos de conteúdo – carga horária, unidades curriculares e sua organização metodológica e didático-pedagógica –, quanto em aspectos de abordagem filosófica, epistemológica, dentre outros.

Nesse cenário, primeiramente, a gestão da instituição ofereceu aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) de todos os Cursos da instituição e às pedagogas de todos os *campi*, no período de 2019 e 2020, uma formação com uma especialista externa sobre uma metodologia de *design* de Curso por competência, com base em Scallon (2015). E, na sequência, instruiu que cada NDE juntamente com um pedagogo conduzisse a reformulação curricular do seu Curso, preferencialmente, de acordo com a metodologia ensinada. Essa ação foi emanada pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd) em conjunto com o Departamento de Educação da Reitoria (DEPEDUC), que tentou unificar a metodologia de trabalho de todos os NDEs e Pedagogos, embora seu discurso fosse de que não havia obrigatoriedade de os Cursos aderirem à metodologia proposta na formação.

O Curso em questão, uma Graduação em Engenharia Elétrica, foi o primeiro a receber a formação, no início do ano de 2019, acompanhado por outra pedagoga, uma vez que esta estava em afastamento para doutorado. Entretanto, o Curso só instituiu tal Comissão de Reestruturação Curricular em 2020, que contou com Professores representantes das subáreas do Curso, das Exatas, das Humanidades e está Pedagoga, – que nessa altura já havia retornado do doutorado –, por escolha do Curso para os assessorar no pensar, discutir e reformular com seus pares o currículo.

Nessa situação, a pedagoga ocupa um papel técnico de assessoria pedagógica, e não de professora dos Cursos, e tem a função de participar da organização de um espaço de diálogo e de alterações educacionais sobre o currículo. Nessa experiência, diferentemente

Realização

de abordagens tradicionais, em que o pedagogo se coloca como especialista na atividade em que o professor é o agente da ação, a pedagoga segue uma abordagem denominada de Clínica da Atividade Docente (Muniz-Oliveira; Lima; Althaus, 2021), em que o papel é o de dialogar a fim de provocar os professores a pensarem de que outras maneiras podem fazer o seu trabalho, a partir do trabalho já realizado (Althaus, 2020).

Essa experiência foi desenvolvida junto à Comissão de Reformulação de um Curso de Engenharia Elétrica, por aproximadamente três anos, no período de 2020 a 2022, em que os docentes foram levados a estudarem, a partir do contexto em que estão inseridos, do currículo e da vivência que já tinham, outros fundamentos teóricos e metodológicos de currículo além do oferecido pela instituição. O resultado foi a elaboração de uma metodologia de currículo no formato que os professores denominavam de “y”.

A seguir será apresentada uma breve discussão sobre a abordagem de trabalho adotada pela pedagoga e, em que essa abordagem se diferencia de outras, bem como o resultado.

2 Atuação Pedagógica por meio da Clínica da Atividade Docente: procedimentos e resultados

A Clínica da Atividade Docente (CAD) consiste em uma abordagem teórico-metodológica, que visa a provocar e estudar as transformações das situações de trabalho. É inspirada na Clínica da Atividade (CA) fundada pelo francês Yves Clot (Clot, 2010). Não se trata de uma clínica onde as pessoas vão para fazer uma consulta, mas de intervir no meio laboral buscando a superação de dificuldades concretas (LIMA, 2021).

Para tanto, a CA desenvolveu métodos indiretos de intervenções denominados de autoconfrontação e instrução ao sócia. A autoconfrontação, de modo geral, consiste em professor se ver em imagens e as analisar, explicando para quem faz a intervenção, para um colega de profissão e, dessa maneira, para si mesmo também, a fim de encontrar outras formas de fazer seu trabalho. A instrução ao sócia é uma intervenção de diálogo, em que o professor instrui um sócia hipotético para lhe substituir, dizendo como o sócia deve fazer e, desse modo, enfrenta seus automatismos².

² Dadas as delimitações deste texto, será possível apresentar e discutir os fundamentos e métodos da Clínica da Atividade (CA), que norteiam essa experiência, apenas de modo geral. O leitor que desejar conhecer melhor esse trabalho poderá consultar, por exemplo: Clot (2010), Althaus (2019), Lima (2021) e Lima et al (2023).

A CAD está em andamento, desde 2010, na IES por meio de um programa de formação docente continuada intitulado “Práticas Docentes: dialogar, compartilhar e refletir” (Lima, 2021). Desde então, já se realizou diversas intervenções utilizando o método de autoconfrontação (Lima et al, 2023). Contudo, nessa experiência, especificamente, a pedagoga lançou mão da postura dialógica da CDA provocadora de um espaço de recriação com o protagonismo dos professores, e não desses métodos apontados acima.

Em CA prioriza-se uma “*démarche* clínica”, que diz respeito a uma “postura” dialógica constituída e desenvolvida em um enquadramento epistemológico que oportuniza criar e usar dispositivos dialógicos no ambiente de trabalho, considerando a atividade em movimento como cerne da análise e os trabalhadores, no caso docentes, como protagonistas (Clot, 2010; Faïta, 2017). Ter a atividade em movimento possibilita identificar novos modos de realizar o trabalho a partir do que já se realizou. E ter os docentes como protagonistas da análise é legitimar sua condição de especialistas no exercício do que fazem, mesmo que, de início, eles não saibam que sabem o que sabem, ou mesmo que enfrentem dificuldades na realização de seu trabalho, pois ninguém melhor que eles poderão acessar e mudar (Clot, 2010). Essa maneira de atuar, diferencia-se da abordagem de especialista externo à ação do agente da atividade, que traz aconselhamento aos trabalhadores de fora do *locus* laboral do sujeito, dizendo a eles o que devem fazer.

Assim, a postura dialógica serve de suporte para intervir de modo a favorecer que os professores assumam uma posição onde possam se observar, perceber como fazem seu trabalho e como podem fazer diferente. Isto é, nessa experiência, não se adotou a postura de dizer aos professores que deveriam fazer suas atividades de um jeito ou de outro e nem o de dar respostas, mas de fazer as perguntas que levaram ao desencadeamento de reformulação de um currículo com uma metodologia pensada e repensada pelos professores.

Quando do início dos trabalhos desta pedagoga na Comissão existia, no âmbito do Curso, um material escrito anteriormente como uma tentativa de elaborar um currículo de acordo com a formação que o NDE havia recebido da IES, porém com muitos problemas metodológicos do ponto de vista do que foi ensinado no *design* de curso por competência. Esses problemas refletiam a insatisfação dos professores em reformular o seu Curso pela única forma proposta pela IES. Então a pergunta foi: “Qual Curso é possível colocar em prática, satisfatoriamente, para professores, IES, legislação, sociedade e contexto em que o Curso se insere?”. Essas questões permitiram suscitar muitas discussões e inquietações,

Realização

que por sua vez, engajaram os professores na busca por conhecer outras metodologias, por exemplo: estudarem *Conceive, Design, Implement, Operate* (CDIO), traduzido para o português como “Conceber, Projetar, Implementar e Operar” (CPIO) (Silva; Zanetti, 2018). Para além disso, a provocação os fazia pensarem como poderiam implementar o que estavam estudando na realidade do Curso, da instituição e da região. Nesse movimento de pensar o novo, estudar fundamentos e metodologias existentes e avaliar o que já havia em termos de currículo e de contexto, ocorreu a proposição de algo próprio para o Curso.

O resultado foi a transformação do currículo, que até então tinha características engessadas, para um currículo mais flexível no formato que os professores denominavam de “y”, representando três trilhas: uma trilha de base comum para todos os estudantes da Graduação em Engenharia Elétrica; duas trilhas alternativas, que o aluno pode escolher entre uma, ou outra, ou ambas, uma com ênfase em eletrotécnica e a outra em eletrônica (UTFPR, 2022).

Currículo por trilhas, em si, não é uma novidade. A diferença está na forma como os professores mobilizaram os conhecimentos práticos e teóricos para reformularem o currículo do Curso que são responsáveis por colocar em prática, buscando proporcionar uma experiência educacional inovadora aos estudantes, sem deixar de atender a legislação e sem o engessamento de prescrições e/ou formações verticais. Há, também, uma diferença na forma pedagógica de atuar para levar os professores ao processo dessa recriação curricular.

Ou seja, os professores avaliaram quais elementos do currículo que já estavam praticando e quais teorias e metodologias curriculares que aprenderam eram pertinentes, e de que forma poderiam articular isso, para formar o profissional que, eles enquanto especialistas no que fazem, acreditam ser necessário. Uma constatação da recriação do Curso de Engenharia Elétrica pode, ainda, ser apontada pelo fato de que o sistema acadêmico da IES está passando por reformulações, também, a fim de tornar possível o registro desse currículo mais flexível.

3 Considerações finais

Esse trabalho apresentou uma experiência de atuação de uma Pedagoga na Comissão de Reformulação de um Currículo em Engenharia Elétrica.

Em síntese, do ponto de vista da experiência aqui relatada, o panorama, na sequência dos fatos, da situação em que está pedagoga encontrou os professores desse Curso foi o seguinte: haviam recebido, da IES, formação sobre uma metodologia para elaboração de currículo; tentaram iniciar a escrita do currículo de acordo com a formação recebida, mas de forma bastante descontraída ao que previa a metodologia; procrastinaram a reformulação do Curso por aproximadamente um ano, entre a formação que receberam e a instituição da Comissão; instituíram a Comissão não por opção, e sim uma imposição legal para atender as novas diretrizes; escolheram convidar uma pedagoga que não participou da formação com eles, mas que eles sabiam que tinha outra postura de atuação pedagógica; foram provocados a buscar conhecimentos sobre outras metodologias, mas também a analisarem o que já faziam para pensarem o que mais poderiam fazer de diferente; elaboraram um currículo mais flexível, compatível com o contexto que têm condições de trabalhar e legalmente adequado; desencadearam uma mudança institucional no sistema de registro acadêmico para quebrar o engessamento em que os currículos se encontravam.

Não se nega que a formação oferecida pela Prograd teve seus méritos, dentre eles: a organização do trabalho coletivo para reformulação curricular; a possibilidade de os professores terem momentos de reflexão sobre o currículo, mesmo que para alguns tenha sido insatisfatória. Entretanto, o fato de a IES ter treze DEPEDs, um em cada *campus*, poderiam ter sido mobilizados para enriquecer a formação oportunizando diferentes abordagens, ao invés de restringir todos a apenas uma.

Essa experiência de atuação pedagógica na reformulação curricular pode ser considerada como um meio de formação docente continuada em serviço, pois proporcionou um desenvolvimento do poder de agir dos docentes no âmbito do seu trabalho.

Destacou-se que diferente das abordagens que deslocam os professores a um espaço fora do lócus de trabalho para ouvir, de modo muitas vezes passivo, exposições de especialistas externos que visam a dar aconselhamentos. Está atuação, ancorada em CA, partiu do ambiente laboral, procurando engendrar um deslocamento dialógico dos professores (Clot, 2007), com o objetivo provocar transformações nas situações de pensar a reformulação do currículo do Curso em que lecionam.

Mudanças, mesmo que minuciosas, se olhadas de um ponto de vista raso, podem parecer pequenas ou simples. Mas se consideradas em sua complexidade, significado e

resultados são de fato altamente relevantes e importantes para o Engenheiro que se pretende formar e para a sociedade que se almeja por meio desse profissional.

Referências

ALTHAUS, Dalvane. Embates e perspectivas do trabalho pedagógico com desenvolvimento de práticas docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 75–93, 2020. DOI: 10.17648/2238-037X-trabedu-v29n1-20219.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, Éducation et didactique [En ligne], vol 1 - n°1, avril 2007.

CNE/CES. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia**. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019.

DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. (2021), Representações do trabalho docente em diferentes contextos. In: LOUSADA, Eliane; BARRICELLI, Ermelinda; BUENO, Luzia. (Org.). **A Clínica da Atividade e as contextualizações brasileiras: Debates e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 243-264.

FAÏTA, Daniel. Entrevista: De l'enseignement de la linguistique générale à l'analyse du travail enseignant. Entrevistadoras: Daniela Anjos e Ermelinda Barricelli. **Horizontes**, V. 35, n. 3, 2017, p. 8-17.

LIMA, Anselmo. **Como transformar a prática docente nas escolas: guia definitivo para o coordenador pedagógico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane; PARABOCZV, Cristiane R. B.; TEIXEIRA, Sirlei D. Como ajudar professores do magistério superior a transformar metodologias passivas em metodologias ativas na sala de aula: a prática da Clínica da Atividade Docente em foco. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, e5468, 2023. doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5468.

LOUSADA, Eliane G. O métier de professor em foco: as verbalizações sobre o trabalho de ensinar como instrumentos para pensar o trabalho. In: LOUSADA, Eliane; BARRICELLI, Ermelinda; BUENO, Luzia. (Org.). **A Clínica da Atividade e as contextualizações brasileiras: Debates e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 193-226.

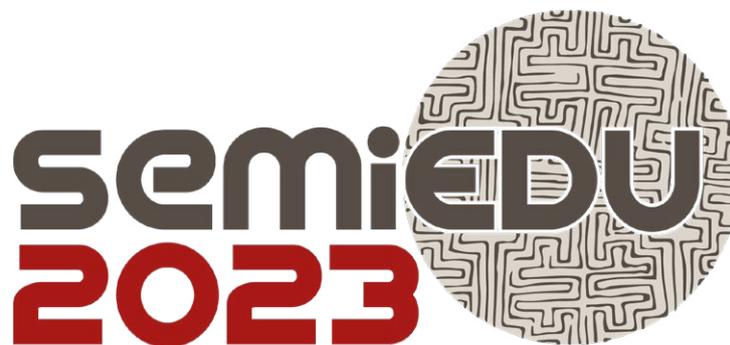
MORAES, Rozania; MAGALHÃES, Elisandra. Marcas de desenvolvimento/transformação na atividade de professoras estagiárias em situações de Autoconfrontação. In: LOUSADA, Eliane; BARRICELLI, Ermelinda; BUENO, Luzia. (Org.). **A Clínica da Atividade e as contextualizações brasileiras: Debates e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 169-192.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Clínica da Atividade Docente e intervenções a partir da autoconfrontação e da instrução ao sócia. **Horizontes**, 39(1), e021036. 2021. doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1271

SCALLON, G. Avaliação da Aprendizagem numa Abordagem por Competências. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

SILVA, André L. da; ZANETTI, Marcelo S. Implementação do Método de Ensino CPIO no Curso de Engenharia Aeroespacial da UFSM. **1º Congresso Aeroespacial Brasileiro** – Edição Especial Plêiade 01 a 03 de novembro de 2018 – Foz do Iguaçu, PR – Brasil. 2018.

UTFPR. **RESOLUÇÃO** COGEP/UTFPR N° 255, de 31 de dezembro de 2022.



PEDAGOGIA WALDORF: UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosilene Pinheiro de Oliveira ¹

Luciana Dias dos Santos²

Rosely Aparecida romelli³

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo:

A sociedade moderna vem passando por constantes mudanças em busca de uma formação que prepara para o trabalho, mas quando falamos em educação infantil é preciso ter noção dos objetivos essenciais, que são as interações e brincadeiras. Nesse contexto, a Educação Infantil apresenta o desafio de promover a formação e o desenvolvimento integral das crianças, dando relevância às metodologias trabalhadas em sala de aula para que os objetivos de aprendizagem propostos sejam alcançados. Este trabalho apresenta algumas reflexões acerca do fazer docente da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), da educação infantil e suas relações com a pedagogia Waldorf, numa busca de diálogo entre teoria e prática. Para isso, utilizamos como ferramenta de pesquisa a metodologia qualitativa através de observação das interações professor/aluno, aluno/aluno e levantamento bibliográfico que nos permitiu conhecer algumas definições e conceitos e as contribuições do filósofo Rudolf Steiner, que tem se destacado em meio a essa discussão, além de revistas e sites especializados sobre o tema abordado, levando a refletir sobre as práticas pedagógicas, sem perder a especificidade presente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia Waldorf. BNCC. Práticas pedagógicas.

1 Introdução

É interessante discutirmos e conhecermos as concepções e teorias que evidenciam o desenvolvimento integral da criança, a formação do indivíduo em todos os aspectos e como está sendo trabalhado nas escolas. O currículo da educação infantil baseia-se na

¹ Mestranda no Programa de pós-Graduação Stricto Sensu em Educação -PPGEdu/ Cáceres-MT, professora do Ensino Básico, rede publica Estadual(SEDUC) e Municipal(SME) .e-mail rosilene.pinheiro@unemat.br CV: <http://lattes.cnpq.br/6669388194254287>

²Mestranda no programa de pós-Graduação Stricto Sensu em Educação- PPGEdu/Cáceres-MT. Professora Ensino Básico, rede publica estadual (SEDUC),e-mail Luciana.dias@unemat.br

³Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.(USP),Professora da educação Superior, no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu- UNEMAT.e-mailrosely.romanelli@unemat.br CV: <http://lattes.cnpq.br/8657873385904540>



proposta da BNCC (Base Nacional Comum curricular) e nos campos de experiências e objetivos de aprendizagens que estão de acordo com as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil e devem ser trabalhados de forma que envolvam as crianças com estratégias metodológicas que desenvolvam a sua formação integral.

Na Pedagogia Waldorf, uma proposta de educação formal concebida e concretizada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) em 1919, a prática pedagógica busca promover uma educação que seja capaz de formar indivíduos autônomos, críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Por outro lado, temos aqueles que acreditam que a formação integral, está fora da realidade das escolas públicas por não apresentarem uma estrutura e materiais necessários para que isso aconteça.

Para Luckesi (2005, p.45) “Ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, é sinônimo de plenitude da experiência”, reforça a importância da ludicidade nessa fase de ensino, a criança sendo criança num ambiente escolar, que deve propiciar um ambiente rico de aprendizagens.

Neste contexto surgem alguns questionamentos: Será que as metodologias trabalhadas na educação infantil tem contribuído para a formação integral da criança? As metodologias de ensino da Pedagogia de Waldorf poderiam estar contribuindo para esta formação?

A educação infantil Waldorf prioriza o movimento, a experiência corporal que faz uso da motricidade, como também o movimento da imaginação, da fantasia da criança, pois compreende que o movimento da criança será a base não apenas para o seu desenvolvimento físico e motor, mas também para o seu desenvolvimento emocional, neurológico e até mesmo cognitivo, preparando as estruturas neurológicas para as aprendizagens a serem requeridas posteriormente em seu processo de escolarização.

Por esta razão, enquanto professoras de uma Escola Municipal Educação Infantil no município de Cáceres, Mato Grosso buscamos planejar nossas aulas e refletir sobre as necessidades de mudanças em nossas práticas pedagógicas dando importância aos procedimentos da Pedagogia Waldorf trabalhando com propostas que intensifiquem as habilidades das crianças respeitando cada fase de seu desenvolvimento bem como contribuindo para o desenvolvimento integral delas. O campo de experiência corpo, gestos e movimentos, apresentam os objetivos de aprendizagem que se aproximam da proposta de educação formal concebida e concretizada por Rudolf Steiner.

O campo de experiência corpo, gestos e movimentos, está voltado para o campo processos criativos que se manifestam nos jogos tendo a ludicidade como um ponto fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças.

Sabemos que as escolas públicas não apresentam as mesmas características estruturais e curriculares das escolas Waldorf, pretendemos mudar nossas concepções e começar a trabalhar com metodologias que desenvolvam na criança a formação do eu de acordo com sua faixa etária, pois na educação infantil ainda temos um currículo que valoriza a ludicidade como forma de aprendizagem. Romanelli (2018, p.105), complementa que “no primeiro septênio que corresponde a infância, a criança vive a alegria e o prazer da imitação”. Ao imitar situações do cotidiano, a criança exercita sua imaginação, criatividade e capacidade de brincar, também desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional da criança. Ela reproduz expressões de alegria, tristeza, raiva ou medo, aprendendo a reconhecer e lidar com suas próprias emoções e as dos outros.

Para Lanz (2016, p. 40), “O homem nasce imperfeito e precisa de um aprendizado de longos anos, em convívio com outros homens para aprender a sobreviver”. Aprendizado contínuo e em conjunto é fundamental para o crescimento individual e coletivo, o homem depende da convivência com outros homens para aprender a sobreviver e se desenvolver, pois é nessa interação que adquirimos conhecimentos práticos, emocionais e sociais essenciais para nossa existência plena. Ressaltamos que a infância é uma das fases mais importantes da vida de uma pessoa, pois é nesse momento que se constrói a base para todos os outros aprendizados.

2. Dialogando sobre a importância das Interação e Brincadeiras, na Educação Infantil

Pensando neste momento sobre as práticas pedagógicas, o professor deve estar atento a individualidade de cada criança ao planejar suas atividades lúdicas sempre com a intencionalidade e propósito para que por meio dessas propostas as crianças possam interiorizar a vivência e compreender o mundo ao seu redor

Para isso é preciso ter conhecimento que a educação infantil desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando um ambiente seguro, estimulante e inclusivo, para que possam

desenvolver suas potencialidades, ampliar sua visão de mundo, valorizar a diversidade e construir bases sólidas para seu futuro educacional e social. O conhecimento de novas teorias, planejamentos de metodologias são importantes na vida de um professor, auxiliando na mudança de postura que vem de encontro com a formação humana integral, deixando de ser fragmentada, trabalhando com as especificidades de cada educando em suas intervenções para a formação do eu em sua integralidade. Para Steiner (2016), a imitação e o exemplo são motivos básicos de todo comportamento infantil, o educador tem em suas mãos a chave de ouro para realizar sua tarefa, portanto ao reconhecer o poder da imitação e utilizar o exemplo como estratégia educativa, o educador se torna um agente transformador na formação de crianças responsáveis, éticas e conscientes de seu papel na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BNCC, 2017, p. 25).

O meio em que a criança vive, incluindo a família, amigos, escola e comunidade, desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento. A criança aprende com o exemplo dos adultos e das pessoas ao seu redor, absorvendo valores, comportamentos e conhecimentos. Portanto, é importante oferecer um ambiente positivo e enriquecedor, com modelos positivos, diálogo aberto e oportunidade para as crianças se expressarem e aprenderem com diferentes perspectivas. A sociedade tem que ter conhecimento de que a educação infantil não existe para alfabetizar e sim para criar um campo propício para que essa aconteça sem dificuldades e na idade certa trabalhando com estratégias que auxiliam e preparam a criança para alfabetização.

O agir pedagógico é realizado com referência a Base Nacional - Comum Curricular considerando que na educação infantil: eixo estruturante brincadeiras e interações, em que ambas as ações estão interligadas, garantindo os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se, direitos esses que se tornam essências para a promoção do desenvolvimento e amadurecimento das habilidades e competências de nossas crianças (BNCC, 2017, p.36).

3 BNCC e a Pedagogia Waldorf: Caminhos possíveis para um currículo transformador

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

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

Os professores sempre são questionados pelas famílias sobre as brincadeiras realizadas na escola, usando como argumento que escola é um lugar de aprendizagem não de brincadeiras, que são perda de tempo e não geram aprendizagem. Entretanto, segundo Freire (2005, p.86) “O jogo educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol, ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”. A cultura da formação do trabalho está muito enraizada em nossa sociedade, para muitos a educação infantil ainda é vista como uma instituição cujo a sua função social seja de cuidar das crianças enquanto os pais estão no trabalho. Já nas turmas com as crianças de 4 e 5 anos, os professores são cobrados para que desenvolvam a alfabetização, pois os jogos para muitos não possibilitam a aprendizagem. As famílias não são preparadas para ter o mesmo olhar e posicionamento que nós profissionais temos a respeito da brincadeira e das interações da Educação Infantil, que possuímos pelo que, estudamos e defendemos.

O jogo promove a aprendizagem, sendo um grande aliado do ensino, não deve ser visto como forma de preencher horário, mas sim organizado, planejado para dar sentido a quem vai jogar.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (Kishimoto, 1994, p.13)

Por esta razão nós professoras, buscamos aproximar as nossas metodologias relacionando-as com a pedagogia Waldorf, que nos traz um aprofundamento sobre o brincar podendo aproximar-se da proposta e dos objetivos de aprendizagens estabelecidos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) por meio de atividades lúdicas que auxiliam na formação do eu, o faz de conta, a imaginação e criatividade, desenvolve a afetividades e outras habilidades essenciais. A brincadeira se desloca para os processos internos, para a fala interna, a memória e futuramente para a lógica e o

pensamento abstrato. Para isso, foram necessárias as trocas de experiências, conversa de forma presencial às vezes com trocas de mensagens via *whatsapp*. Foi importante analisar as propostas apresentadas, pois assim conseguimos chegar a uma conclusão juntas.

As observações das interações professor/aluno, aluno/aluno, foram baseadas em levantamento bibliográfico que serviu para apresentar definições sobre os principais conceitos, literatura de autores renomados, como também utilização de revistas e sites especializados sobre tema abordado, para refletirmos sobre nossas ações e práticas pedagógicas. Foi realizada em uma escola Municipal de Educação Infantil, com uma turma de crianças de 5 anos, no campo de experiência corpo, gestos e movimentos, a fim de desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem: (EI03CG03) criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras. O local escolhido para o desenvolvimento das brincadeiras de faz de conta, foi ao ar livre, área externa da escola (parque), utilizando os objetos da natureza, como areia, pedaços de galhos, folhas, flores, água.

As atividades propostas foram desenvolvidas no parque da escola uma área espaçosa, onde as crianças têm o contato com a natureza e ficaram livres para escolher os materiais que fariam parte de suas brincadeiras. O parque possui árvores de grande e pequeno porte, folhas, galhos, flores, areia, pedrinhas e água em grande quantidade. Lanz (2016) vem contribuir com a importância do brincar para criança como algo sério, lhe permite criar usar a imaginação, a entrega de si mesma, as crianças criam seus pequenos mundos de imitações. “Todo brinquedo deveria ser robusto; é por essa solidez que a criança adquire confiança no mundo dos adultos, só se recomendam os feitos de material natural”, conforme afirma este autor (Lanz, 2016, p.148), ressaltando a importância da criança se relacionar com o meio ambiente entrando em contato com objetos de diferentes formas, texturas.

Observamos através das expressões faciais, sorrisos das crianças nas suas relações com os colegas, o respeito às regras que eles próprios estabeleciam, o professor como condutor sempre que necessário, não impondo suas condições para não ser visto pelas crianças como um mero estraga prazeres das brincadeiras, mas como um enriquecedor deste momento. As crianças organizaram este momento com a divisão de 3 grupos sendo: o primeiro com as crianças que fizeram a construção de uma cidade, como casas castelos, o segundo grupo brincou de casinhas com elementos culturais pai, mãe, filhos em que usaram os potes reutilizáveis como panelinhas para fazerem os alimentos, para

representar os alimentos foram utilizados as folhas e flores que ganharam significados diferentes naquele momento do faz de conta, e o terceiro grupo estava brincando de concurso da confecção do bolo mais bonito. Neste ambiente com recursos da natureza as crianças soltaram sua imaginação e criatividade. Concordamos com Vygotsky (2018, p.48) quando afirma que “Quanto mais rica é a experiência, mais rica há de ser também a imaginação”

4 Considerações Finais

Na pedagogia Waldorf, a educação infantil é voltada para o desenvolvimento da criança como um todo, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. As atividades são planejadas de forma integrada, dando importância para o brincar, a arte, a imaginação e a expressão corporal.

Uma característica importante da pedagogia Waldorf na educação infantil é a valorização do aspecto lúdico nas atividades, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças ao qual se relaciona com os eixos de aprendizagem da BNCC educação Infantil - Brincadeiras e Interação, no campo de experiências corpo, gesto e movimento. Além disso, é dada ênfase ao contato com a natureza, uso de materiais naturais e ao estímulo da criatividade, ambiente este que também pode ser encontrado em muitas instituições escolares.

Os professores devem utilizar metodologias que vão de encontro com a fase de desenvolvimento da criança, pois estamos vivendo uma era em que os avanços tecnológicos estão fazendo, cada dia mais parte das rotinas das crianças. Elas estão deixando de lado as brincadeiras, que podem ser realizadas em seu convívio familiar, pois as telas e os celulares, com vídeos e jogos eletrônicos são suas alternativas de brincadeiras.

A escola tem um papel fundamental ao apresentar metodologias que tirem as crianças desse contato excessivo com a tecnologia, mostrando a elas que existem diferentes brincadeiras e jogos nos quais podem desenvolver sua criatividade, colocando o corpo para se movimentar e a mente para criar, cabendo ao professor conhecer, buscar teorias e métodos que auxiliem no planejamento de atividades de forma integrada, dando importância para o brincar, a arte, a imaginação e a expressão corporal, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças.

5 Referências

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017). Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em :

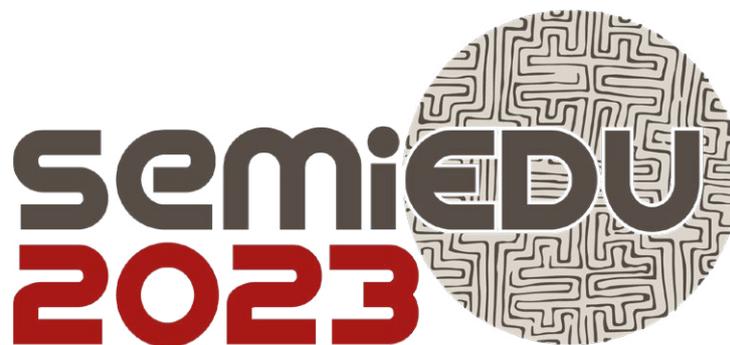
FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**, 2º ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, Perspectiva. Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. Ludicidade e atividades lúdicas: **uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador, 2005a. Disponível <http://www.luckesi.com.br/artigos.htm>
Acesso em:25/09/2023

ROMANELLI, R. A. **A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: SLANZ, R. A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. 12 ed. São Paulo: Antroposófica, 2016
São Paulo, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich, **Imaginação e criação na infância :ensaio psicológico**, tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes -1.ed.Expressão popular 2018



PEQUENAS AÇÕES QUE FAZEM A DIFERENÇA: ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS E OFICINA DE ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES AOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Jaqueline Pinafo

(E. E. Boa Esperança/SEDUC) – jaqpinafo@gmail.com

Helen Alvarez de Oliveira

(DRE Cáceres/SEDUC) - helen.oliveira@edu.mt.gov.br

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Resumo:

Relato de Experiência

O propósito desse estudo é refletir sobre as contribuições de duas vertentes do atendimento educacional especializado de acordo com a Portaria nº 676/2021/GS/SEDUC/MT, at. 17: é atribuição do professor de AEE estabelecer canal de diálogo permanente com os professores de sala comum e também orientar as famílias. Desse modo, foram planejadas ações junto às famílias e aos professores de sala comum objetivando contribuir para que de maneira mais significativa haja uma aprendizagem de qualidade e prazerosa nos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais dos estudantes. O referido estudo, teve início a partir da percepção de que uma escola inclusiva não é aquela que apenas coloca o aluno com necessidades educacionais especiais em sala regular, mas que, para além da sala de aula, busque estratégias que promovam o acesso destes ao currículo do ensino regular. De natureza qualitativa, foram realizadas oficinas de adaptação curricular e atividades aos professores e, aos pais, palestras informativas e orientativas. Os resultados obtidos podem ser observados no desempenho dos alunos durante as aulas, nos próprios relatos dos alunos de que não ficam em sala somente pintando desenho e nos resultados das avaliações em larga escala.

Palavras-chave: Adaptação curricular. Adaptação de atividades. Orientação às famílias. Atendimento Educacional Especializado.

1 Introdução

Embora o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado esteja muito voltado para as necessidades educacionais dos alunos buscando concepções e paradigmas que possam renovar e garantir seu processo educativo, outras vertentes de atendimento lhes são atribuídas. De acordo com a Portaria nº 676/2021/GS/SEDUC/MT, at. 17, dentre outras, é atribuição do professor de AEE estabelecer canal de diálogo permanente com os professores de sala comum e também orientar as famílias. Desse modo, no ano de 2017, idealizamos o Projeto intitulado “Semana de Valorização da Pessoa com Deficiência” que iniciou timidamente envolvendo apenas a comunidade escolar e hoje, ganhou proporções maiores envolvendo as famílias e a comunidade externa.



O referido projeto tem ações que são desenvolvidas o ano todo com culminância na última semana do mês de agosto. Este ano, aproveitando a realização de atividades do “Projeto Autismo na Escola”, orientado pelo “Caderno Orientativo Projeto Autismo na Escola, Coordenadoria de Educação Especial, 2022”, foram planejadas ações que discutem o todo, promovem interações, reflexões e mobilizam não só a comunidade escolar, mas a sociedade no geral e os pais nas três escolas do município (uma estadual e duas municipais). Destarte, nesta proposta de trabalho será dado enfoque nas ações desenvolvidas apenas com os professores regentes das turmas comuns e aos familiares dos alunos atendidos no AEE por meio das palestras informativas e orientativas, oficinas de adaptação curricular e de atividades.

Voltando um pouco no tempo, mais precisamente a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), percebe-se que não há dados que comprovem participação e aprendizagem acadêmica de estudantes do atendimento educacional especializado na sala de aula comum. Exceto raras experiências exitosas. Diante do exposto e do paradigma da educação inclusiva, a presença de alunos com algum tipo de deficiência no ensino regular tem se tornado mais expressiva nos últimos anos. Dentre os fatores que contribuem para esse fenômeno, destacam-se a precária formação docente e a escassez de estratégias que promovam o acesso desses educandos ao currículo do ensino regular.

Nesse sentido, é que decidiu-se por realizar oficinas de adaptação curricular e de atividades de modo a garantir que conhecendo o processo, os professores tenham condições de planejar ações que viabilizem o desenvolvimento acadêmico do estudante AEE. Pois, conforme afirma Goodson (2018, p. 101) sobre o estudo das teorias do currículo recorrendo à etimologia da palavra, [...] “o currículo é confessadamente e manifestadamente uma construção social”. “O currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2010, p. 16).

Nesse contexto, em que entende-se o currículo composto não apenas por conteúdos e conhecimentos acadêmicos, mas também nosso conhecimento constituído socialmente, nossas experiências e histórias de vida é que se busca essa parceria entre professor AEE, professor de sala comum, gestão escolar e família, para juntos construirmos caminhos que desmistifiquem o estigma do aluno que não consegue aprender e fica na sala pintando desenho que, não se encaixa no currículo e nem habilidades propostas para a turma.

2 Objetivos

Promover estudos e reflexões capazes de desenvolver nos profissionais da educação e comunidade escolar a potencialidade para a promoção e acompanhamento do desenvolvimento das habilidades dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais.

Ofertar aos professores da sala comum oportunidade de aprender a adaptar o currículo bem como elaborar atividades adaptadas de acordo com a individualidade de cada aluno.

Oferecer às famílias dos alunos do atendimento educacional especializado orientação para que haja envolvimento e participação no processo educativo.

Sensibilizar toda a comunidade em relação às potencialidades das pessoas com deficiência e chamar a atenção para suas necessidades, tanto para a definição de políticas públicas quanto para o combate ao preconceito e as desigualdades.

3 Procedimentos Metodológicos

As ações desenvolvidas aconteceram em momentos distintos: palestras direcionadas aos pais com a nutricionista (seletividade alimentar), assistente social do INSS de Cáceres (direitos da pessoa com deficiência), Psicóloga do CRAS/Curvelândia (requerimento da carteira do autista), fonoaudióloga (comunicação das crianças com prejuízo na fala) e neuro psicopedagoga (autismo, e agora?). Ao final das palestras, os profissionais conversaram individualmente com os pais ou responsáveis e tiraram as dúvidas e já fizeram encaminhamentos necessários, tanto para o INSS como para fonoaudiólogo e psicólogo.

Atualmente, temos 23 alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional da escola estadual e 15 estudantes nas duas escolas municipais, com laudo médico ou relatório psicopedagógico. Todos os pais ou responsáveis foram convidados a participarem das palestras informativas e orientativas e compareceram, demonstrando o compromisso com o desenvolvimento escolar de seus filhos.

Também foram realizadas oficinas aos professores de sala comum para montarmos juntos atividades adaptadas conforme cada área de conhecimento. Em decorrência da política de inclusão escolar, os educadores do ensino regular estão recebendo um contingente crescente de estudantes PAEE cujas necessidades educacionais especiais são

desconhecidas para eles, que, muitas vezes, não sabem por onde começar o processo de ensino, estabelecer as diferenciações necessárias e não compreendem quais as possibilidades desses estudantes, nessa direção, conhecer o aluno é fundamental, pois é a partir desse ponto que se consegue adaptar currículo e atividades diminuindo a sensação de despreparo destes no processo de inserção desses alunos no ensino regular.

As oficinas aconteceram no período pós aula, cada professor escolheu um conteúdo do material estruturado, bem como suas habilidades específicas e juntos, fizemos a adaptação considerando as necessidades específicas de cada aluno. Foi uma experiência excelente, pois muitos professores estão iniciando suas atividades agora na escola, além de não conhecerem os alunos, também possuem dificuldades na adaptação das atividades. Sugerimos que os professores orientassem os próprios alunos a confeccionarem os materiais para auxiliar a aprendizagem de um colega da turma.

Abaixo alguns registros.

Imagem 1 – Adaptação de atividades com os professores da área de Ciências Humanas



Fonte: fotografia tirada pelo próprio autor (2023).

Imagem 2 e 3 – Registro de duas palestras realizadas em parceria com as escolas municipais e a Secretaria de Educação



Fonte: fotografia tirada pelo próprio autor (2023).

4 Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho trouxe a todos os envolvidos a realização de ver o engajamento de toda a comunidade escolar, bem como de toda a sociedade com um único propósito: o desenvolvimento escolar e social da criança independente de ter ou não deficiência. Foi possível observar o empenho dos professores na elaboração de atividades adaptadas, assim como a importância da participação da família nesse processo.

Ficou evidente para os professores de sala comum que, há que se considerar que no momento do planejamento e organização das propostas, é importante potencializar a capacidade que todas as crianças têm de aprenderem a seu modo, ao brincarem e interagirem com o espaço, com outras crianças e com os adultos. Desse modo, a adaptação do conteúdo e das atividades, bem como algumas estratégias auxiliam no atendimento às crianças, visando uma comunicação mais assertiva e intervenções efetivas, e também apoiar sua socialização com o grupo e criar melhores condições que contribuam para o seu desenvolvimento.

Portanto, individualizar o ensino não significa particularizar a atuação pedagógica a ponto de separar o aluno da turma, pois o objetivo da individualização é incluí-lo nas circunstâncias de aprendizagem que a turma está vivenciando, com as devidas adequações, para que sua participação seja efetiva. Em outras palavras, “individualizar o ensino é atender as diferenças individuais para que os alunos possam apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento” (Feltrin,

Realização

Oliveira, pg. 9). Não se trata de adotar um outro currículo ou empobrecer o existente, mas fazer ajustes, de modo a favorecer igualdade de oportunidade respeitando cada um e seu momento de aprender.

De modo geral, em nossa comunidade escolar, o objetivo do Projeto em promover estudos, reflexões e buscar maior participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos foram alcançados, e ao mesmo tempo aguçados para que as reflexões por meio das ações continuem. O intuito, é cada vez mais construir uma parceria sólida entre esse importante tripé: escola, família e sociedade, pois como diz Paulo Freire (1996) “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Com relação às oficinas de adaptação curricular também alcançamos os objetivos propostos de instigar cada vez mais a reflexão acerca das adaptações do currículo sem deixar nenhum estudante de fora do processo de ensino aprendizagem e atendendo cada um em sua particularidade e momento de aprendizagem. Não temos salas homogêneas, temos estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, por isso, individualizar potencializa as habilidades em busca da igualdade.

Referências

Caderno Orientativo: Projeto Autismo na Escola, Coordenadoria de Educação Especial, 2022.

FELTRIN, Maria das Graças Pereira; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Plano educacional individualizado no ensino aprendizagem de alunos com autismo. IX Congresso Brasileiro de Educação Especial, UFSCAR, 2021.

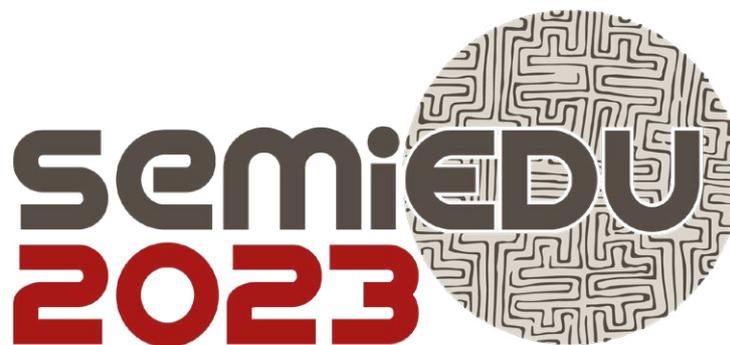
Goodson, I.F. (2018). Currículo: teoria e história. 15. ED. Petrópolis - RJ: Vozes.

Ministério da Educação (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC.

Portaria nº 676/2021/GS/SEDUC/MT, Diário Oficial Nº: 28107: acesso em 01/08/2023. disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/16525/#e:16525/#m:1289272>. Acesso em 27 de set. 2023.

SILVA, T.T. (2010). Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3. ED. Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



SER E ESTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO NARRATIVO

Larissa Carvalho Costa

(PPGE/UFMT) larissa-carvalho-costa@hotmail.com1

Geniana dos Santos

(PPGE/UFMT) geniana.santos@ufmt.br2

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo: Este relato busca evidenciar algumas experiências pedagógicas na Educação Infantil. Dessa forma, é pautado nas vivências de uma professora atuante na Educação Infantil, e hoje coordenadora pedagógica pelo município de Nobres-MT. A partir desse relato busco colaborar com a problematização das práticas lúdicas, vivências e construção de conhecimentos na prática docente, como forma de promover uma produção curricular mais significativa na infância, a partir da valorização da escuta das infâncias. Como aporte teórico utilizamos estudos de Alarcão (2022), Corsino (2003), Guimarães (2006) e Goodson (2020). Este trabalho oportunizou por meio das práticas pedagógicas, novas ressignificações para a Educação Infantil, promovendo novas perspectivas de ensino para as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiências. Currículo. Infâncias.

1 Introdução

Este relato possui como propósito evidenciar o papel das experiências pedagógicas de uma professora e coordenadora que atua em uma comunidade escolar, especificamente na Educação Infantil, salientando o papel de acompanhamento aos profissionais que iniciam o trabalho na primeira infância. Para tal, destacamos a necessidade de ressignificação das experiências curriculares vivenciadas pelos profissionais do contexto focalizado, pois segundo Alarcão (2002) o trabalho pedagógico é uma prática a ser desenvolvida de forma colaborativa nas instituições, as possibilidades implicadas em se colocar a pensar as dinâmicas da instituição e daqueles que ali estão constituindo-as permanentemente, podem contribuir com o desenvolvimento de um

¹ Larissa Carvalho Costa (PPGE/UFMT) larissa-carvalho-costa@hotmail.com

² Geniana dos Santos (PPGE/UFMT) geniana.santos@ufmt.br

processo intenso de investigação, de ação, de reflexão e de projeção dos fazeres e saberes ali produzidos.

Entende-se, desse modo, que a coordenação pedagógica é fundamental para o processo de reflexão e ação dos saberes a serem desenvolvidos no contexto educacional. Nesse sentido, acredita-se que é também a própria escola que, reorganizando seus espaços e tempos para o reconhecimento das manifestações infantis, pode caminhar na contramão da fragmentação, tornando-se um lugar de valorização dos gestos expressivos por meio de jogos, brincadeiras, narrações, desenhos, imitações e dramatizações capazes de ampliar as possibilidades de as crianças se dizerem, de trocarem afetos, de viverem suas emoções e aguçarem sua sensibilidade, conforme Corsino (2003).

Nesse contexto, para Alarcão (2002) “[...] uma cultura de escola em aprendizagem organizacional [...] cria-se pelo pensamento e pela prática reflexiva que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se colocam”, no cotidiano escolar e para o contexto da educação básica.

As autoras, Guimarães e Corsino (2006) enfatizam que as falas e as produções das crianças precisam ser entendidas como elos numa cadeia discursiva mais ampla. Elas se referem às experiências já vividas por elas e apontam possibilidades de futuro, inclusive possibilidades de transformação.

As infâncias necessitam ser valorizadas, no sentido de serem vistas como uma forte potência de transformação da sociedade, no contexto em que vivemos, requer demandas nas ênfases do que realmente as crianças anseiam e desejam, para assim, poder oportunizar reflexões acerca das infâncias.

2 Desenvolvimento

Em primeiro lugar, ao descrever este relato de experiência na Educação Infantil, busco enfatizar a minha trajetória na Educação Básica como um processo de construção do conhecimento sobre mim mesma e sobre minha atuação na educação.

Em seguida, apresento o meu segundo contato com a educação, sendo auxiliar de sala em uma escola de Educação Especial, no período de seis anos, quando perpassei por diversas turmas de maternal um e dois nas Creches do município de Nobres.

Nesse processo de construção de conhecimento, busquei formação cursando a graduação de pedagogia, iniciei a estudar o curso de Direito, mas resolvi realizar o trancamento, para continuar na educação, e assim concluir o curso da Pedagogia.

Tendo em vista o que Goodson (2020) afirma, destaco que a experiência possui papel importante para a construção educacional com vistas à dimensão narrativa do currículo:

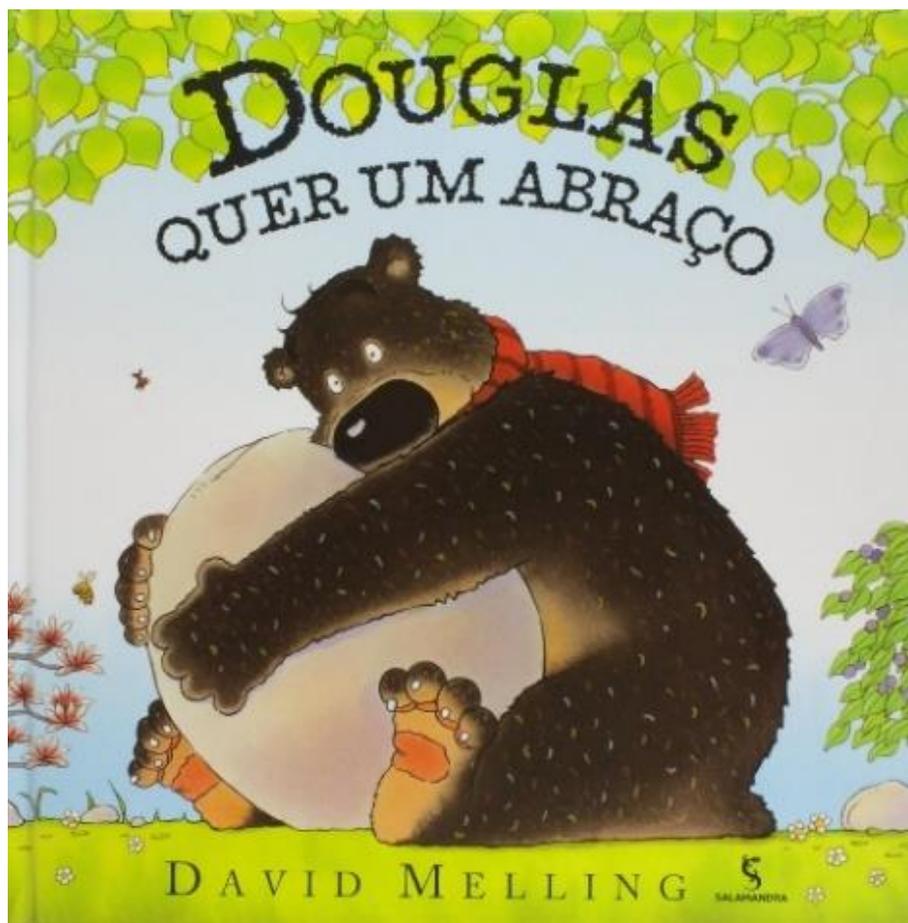
[...] propor a experiência na educação como características de modo, vida e lugar, pensar em um currículo como construção histórica e social é desenvolver o trabalho de modo individual e coletivo no processo de aprendizagem do currículo narrativo na educação. (Goodson, 2020, p. 11)

No decorrer das vivências, nas atividades pedagógicas das creches e no desejo pelo aprender, busquei novas formas de ensinar e desenvolver práticas por meio da oralidade, das rodas de conversa, histórias contadas e brincadeiras, utilizando-me da valorização da linguagem e escuta das crianças pautadas em um amplo caminho de construção das aprendizagens.

Para minha experiência, um dos momentos marcantes na Creche foi quando, por meio das brincadeiras comecei a observar as narrativas das crianças no desenvolvimento de projetos, em que foram provocadas a criar brincadeiras, modos de brincar, e por meio da linguagem a narrar histórias, utilizando da imaginação. Desse modo, produziam sentidos e vivenciavam cada momento como a “hora da fruta”, o “reconto de histórias”, e os momentos das brincadeiras livres e dirigidas.

Mediante ao relato, compreendemos que experienciar as vivências na creche, mediante das práticas pedagógicas desenvolvidas, foram momentos de aprendizagens significantes, tendo em vista que as crianças demonstraram o protagonismo que era produzido nas interações entre crianças e adultos, e na contação de história, como retrata a figura a seguir.

Figura 1: História Douglas quer um abraço.



Fonte: <https://pt.scribd.com/document/518038277/Douglas-Quer-Um-Abraco>

No ano de 2019 iniciei atuando como professora titular na turma do pré 1, onde verdadeiramente me encontrei como profissional da área da Educação Infantil. Esse encontrar-me foi importante, pois a partir das reflexões que estamos produzindo, a identificação com aquilo que se faz e onde se está atuando é relevante para o profissional da educação desejar realizar um investimento na direção do desenvolvimento profissional.

Sobretudo, nesse momento estava decidida a continuar o trabalho na Educação, estar com as crianças era gratificante, e desenvolver práticas lúdicas, era onde eu realizaria um trabalho de significados importantes para as crianças e também para mim.

Dentre as práticas pedagógicas desenvolvidas, sempre busquei valorizar a autonomia das crianças, permitindo que elas construíssem um repertório de músicas, vocabulário, independência e criatividade nas aulas que eram propostas.

Oliveira e Camões (2016), defendem a produção curricular como uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos. Logo, a ideia é fixar sentidos e garantias no que as crianças desejam, e almejam, partindo de uma escuta ativa, e não somente sobre os discursos dominantes dos adultos. Desse modo, propõem refletir o lugar das crianças como produtoras de currículo, que se posicionam e significam a partir de suas narrativas e linguagens. Essa visão coaduna com a compreensão de currículo desenvolvida por Lopes e Macedo (2011), que defendem o currículo como prática de significação.

Nesse sentido, compreender a significação da infância é desconstruir o movimento que atua sobre um currículo que focaliza as expectativas e decisões dos adultos sobre as crianças, certamente um possível caminho de reflexão na ressignificação do currículo para a primeira infância.

No ano de 2020, iniciei o trabalho em meio a pandemia, nesse período adotei o uso de Ukulele com as crianças da pré-escola, utilizando das cantigas, trava-línguas, e músicas populares conhecidas para promover a oralidade. Logo no ano 2022, no trabalho pedagógico da coordenação geral da Educação Infantil, senti a necessidade de apresentar aos professores práticas pedagógicas consoantes com a literatura acadêmica sobre a Infância, de modo a promover novas ideias no fazer pedagógico da Educação Infantil.

Dessa forma, foram sugeridas diversas propostas de ensino, para chamar a atenção tanto das crianças quanto das professoras, e logo surgiu a ideia de montar uma caixa com diversas histórias, jogos pedagógicos e um Ukulele (instrumento musical), em seguida, criei o nome para esta prática a ser desenvolvida nas Escolas e Creches do município de Nobres, a “Caixa Mágica” que poderia assim servir de repertório para as professoras e incentivo durante o ano letivo de 2022 e também para os próximos anos seguintes.

A defesa da produção de repertório no campo curricular é às vezes compreendida como uma atitude normativa sobre o trabalho de outros profissionais, nesse sentido, entendemos que a partilha dessas experiências, pode produzir uma ressignificação da compreensão dessa palavra, em direção de um sentido narrativo de currículo Goodson (2019) sem, contudo, constituir modelo definitivo a ser seguido.

No campo da Educação Infantil, Corsino (2003) evidencia a importância de adultos permitirem o diálogo com as crianças:

Lembramos que a experiência de brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, compartilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. (Corsino 2003, p. 53).

Procurei promover visitas às salas de aula, de forma acessível com toda a rede municipal de ensino, em diversos momentos as professoras se inspiraram e começaram a produzir materiais, inovar e a explorar o repertório ampliado de suas práticas pedagógicas, a fim de resgatar as músicas, brincadeiras e jogos em um contexto da Educação Infantil.

Deste modo, os afetos-sensação de alegria experimentados nos encontros da infância com o mundo desencadeiam uma espécie de circuito dinâmico-cinético entre desejo e pensamento: o corpo infante mobilizará todas as suas forças, toda a sua potencialidade de ser (agir-pensar), em função da necessidade de engendrar uma ordem relacional para componentes simbólicos, afetivos e materiais experimentados no encontro. Isto é, para engendrar uma ideia adequada ou uma noção comum capaz de expressar um sentido necessário, suficiente e de continuidade para a alegria experimentada (Lopes, p. 8, 2022).

No decorrer do desenvolvimento pedagógico como gestora da Educação Infantil, busquei contribuir com coordenadoras da Educação Infantil a partir de feedbacks e encontros de formação para troca de experiências e práticas pedagógicas. Estar na secretaria é uma responsabilidade investida de normatividade, nesse sentido, entendemos que é preciso problematizar o ser e o estar na educação infantil, mediados pelas experiências normativas que existem no fazer docente e pela narrativa entre os sujeitos que produzem currículo.

No segundo semestre de 2022, tomei um passo importante em minha carreira profissional, decidida a me dedicar aos estudos, um sonho guardado desde o ano de 2018, veio novamente o desejo de pesquisar e estudar além da prática, me inscrevi como aluna especial no programa de Pós-graduação da UFMT, na construção pelo conhecimento, é onde encontro significados ao entender os caminhos da teoria e como a ela se relaciona com a prática.

Nesse espaço, ao ouvir as experiências de outros estudantes, regulares ou especiais, pude compreender um pouco mais sobre a organização curricular e a formação de professores, essa experiência foi importante para a construção de possibilidades formativas para a minha atuação e também para um passo a mais no meu desenvolvimento profissional enquanto professora de crianças e coordenadora da educação infantil.

Como aluna regular no programa venho ressignificando minhas ideias e práticas sobre ser e estar na educação infantil, atuando e realizando pesquisa na Educação Infantil, onde eu me reinvento, me redescubro e ressignifico a todo momento.

3 Considerações finais

Iniciar a trajetória de vida e formação na educação, especificamente na Educação Infantil, tem feito com que eu produza conhecimentos, compartilhe as aprendizagens. Tenho encontrado, nesse percurso, vários profissionais da educação que, de certa maneira, me ajudaram na direção do desenvolvimento profissional. Iniciar o trabalho nas creches e pré-escolas, foi desafiador no início de minha formação, hoje ao longo dessa trajetória na Educação Infantil entendo que o trabalho pedagógico pautado na seriedade e compromisso social podem contribuir para uma educação para e com as infâncias, de modo mais reflexivo, afetivo e humano, de modo, a reduzir as desigualdades e também o caráter normativo e adultocêntrico nos contextos educacionais voltados à Infância.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação de professores I: Da sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 217-238.

CORSINO, Patrícia. **Infância, Linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC - Rio, Tese de Doutorado, 2003.

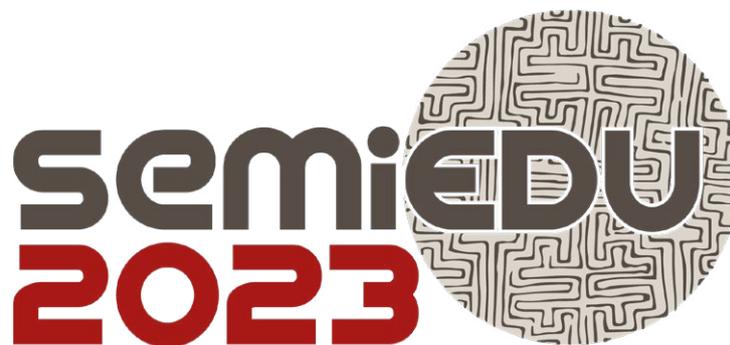
GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política de vida: Obras selecionadas de Ivor F. Goodson / Tradução Daniela Barbosa Henriques**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GUIMARÃES, Daniela. **O cotidiano Na Educação Infantil. Programa 5 Educação Infantil: Espaços e Experiências** – Rio de Janeiro (RJ) Novembro, 2006.

LOPES, Sammy W. **O currículo da educação infantil e os campos de experiências**. Revista Espaço do Currículo, v. 15, n. 3, p. 1- 9, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n3.64682>.

LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Cristiane G. e CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago. **Currículo e Infância**: o que querem (para) as crianças? Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 3, p. 4-20, set./dez. 2016. ISSN: 2236-0441 DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4580>.



LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E METODOLOGIAS NA APRENDIZAGEM

Simone Cristina Rubim Ferreira

IE/UFMT - monyrubim@gmail.com

Áurea Angélica Rubim Leite

audreacbx@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo:

O presente resumo versa sobre a importância do Laboratório de Aprendizagem nas escolas estaduais de Mato Grosso, mostrando como essa política é primordial para a escola, seus docentes e principalmente seus alunos. Para tal, teremos como base o laboratório de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, trazendo as dificuldades, os avanços e as metodologias exitosas. A importância do diálogo entre professor regente e professor do laboratório de aprendizagem, o planejamento das aulas e a elaboração de avaliações. Em cada uma dessas ações e etapas há evidências de que a metodologia a ser utilizada no laboratório deve ser sempre revista de acordo com a necessidade do aluno atendido.

Palavras-chave: Laboratório de aprendizagem; Planejamento educacional; Metodologia.

1- Introdução

O processo de ensino aprendizagem é um desafio para professores, gestores e para as políticas públicas, cada segmento traz consigo propostas, metas e diretrizes para minimizar a defasagem de aprendizagem. Porém, percebe-se que há inúmeras situações que as mais elaboradas propostas não conseguem atingir. Pois, a diversidade no contexto da sala de aula suplanta recursos humanos e materiais disponibilizados para as escolas. Não minimizando os esforços de todos os segmentos em atuar de forma comprometida, persistente e direcionadas às questões pedagógicas.

Os estudos sobre o processo de aprendizagem de Piaget (1990) e Bakhtin (1998) respectivamente, afirmam que a aprendizagem é uma construção contínua, um mecanismo cujas fases gradativamente se ajustam, completam-se e constroem um núcleo de conhecimentos interligados que vão se ampliando ao longo da vida do indivíduo; a linguagem como instrumento que alimenta o processo de aprendizagem, através do discurso provocam comportamentos, sentidos se antecipam, são

Realização

confrontados, negociados ou até ignorados entre os interlocutores. Portanto, aprender é um ato individual e dialógico, é preciso que o docente respeite o tempo, a maturação da informação e principalmente, escute e identifique qual foi a última habilidade que ele desenvolveu, só assim o aluno conseguirá acompanhar as propostas estabelecidas para esse ano/série e consolidar o conhecimento, desenvolvendo, assim, a competência.

Diante desse contexto, o professor precisa desenvolver uma estratégia de identificação das disparidades situacionais que envolvem sua sala. Cabe lembrar que o regente tem um planejamento e um plano de ação outorgado para ano/séries e faixa etária. É preciso que ele faça um diagnóstico para ajustar seu plano de ensino, sempre tendo em vista que precisará acolher e direcionar seu trabalho para melhor atender alunos com dificuldades específicas.

No momento que o professor regente começa os seus trabalhos, vai aos poucos, percebendo as diferentes condições dos alunos de sua sala, há uma grande diversidade de necessidades, o nível de aprendizagem não é uniforme, alguns estão avançados, outros ainda precisam desenvolver habilidades que são pré-requisitos para o ano/série. Retomar conteúdo é uma rotina, porém como já mencionado não é possível desenvolver um plano de ação que atenda todos os casos. Assim o que acontece é que o professor regente se concentra em atuar com foco na maioria, os casos mais específicos são direcionados aos programas de atendimento paralelos que acompanham alunos com necessidades especiais e com laudo para a sala multifuncional, onde juntos irão determinar as atividades adequadas a cada caso. Os casos mais graves de defasagem de aprendizagem de alunos que não são alvo da Sala de recurso multifuncional são encaminhados para o Laboratório de aprendizagem cujo objetivo é a recomposição de aprendizagens (competências e habilidades) anteriores ao ano/série atual e essenciais para a autonomia do discente.

Numa proposta de observação e relato de experiência das atividades do Laboratório de Aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da escola Estadual Governador José Garcia Neto, com o intuito de ressaltar as dificuldades e influir na atuação dos professores articuladores do Estado de Mato Grosso. É relevante informar que os relatos aqui mencionados são provenientes das experiências do professor articulador que é licenciado em letras, e este possui 17 anos como professor regente em escolas públicas, sempre atuando em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa e foi designado ao laboratório de aprendizagem, através do seletivo estadual 2021, professor contratado.

A gestão escolar no início do ano letivo de 2023 propôs a todos os professores que realizassem uma avaliação diagnóstica e em momento propício se reunissem para apontar os resultados de suas observações quanto a proficiência de leitura e escrita dos alunos. Foram encaminhados para o Laboratório de aprendizagem o total de 74 alunos (21% do total de alunos matriculados do 6º ao 9º ano), estes agrupados no Nível I, conforme conceito de escrita do trabalho de Emília Ferreiro (1999), o Nível II e III foram agrupados por dificuldades semelhantes de leitura e escrita, tendo como base a matriz de leitura da SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (2023) - eixos cognitivos do 5º ao 9º.

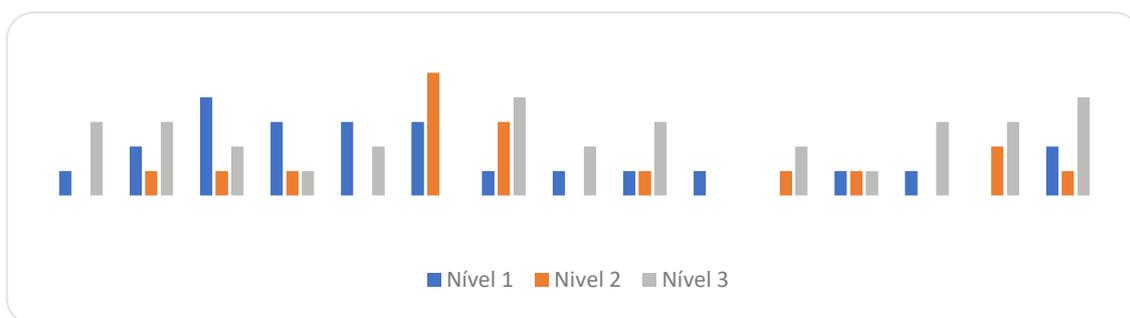
Nível I: PRÉ-SILÁBICO - o aluno percebe que a escrita representa aquilo que é falado. **SILÁBICO** - percebe a correspondência entre as letras daquilo que é falado. **SILÁBICO-ALFABÉTICO** - o aluno relaciona as sílabas faladas a mais de uma letra. Ela realiza as primeiras combinações de vogais e consoantes em uma mesma palavra, tentando combinar sons, e entende que a escrita representa o som da fala e já é capaz de realizar leituras menos complexas.

Nível II: Alunos que leem palavra por palavra e possuem dificuldade de identificar e grafar sílabas complexas.

Nível III: Alunos que possuem leitura elementar com pouca fluência. Possuem escrita sem sinais de pontuação, letra maiúscula, dificuldades ortográficas e de compreensão do texto lido. Neste nível a grande disparidade na proficiência em leitura e ortografia, cada aluno apresenta mais ou menos habilidades. Há alunos que leem, mas não escrevem, entre outras situações de defasagem.

Portanto, as avaliações do professor articulador precisam levar em conta as etapas de letramento e ter clareza dos objetivos de aprendizagem. Após a primeira triagem foi relacionadas as dificuldades por série.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ano e nível que foram encaminhados ao Laboratório de aprendizagem



Fonte: Gráfico produzido pelas autoras

Considerando que os três níveis de aprendizagem impedem o avanço desses alunos na sala regular e precisam de acompanhamento individualizado, o laboratório de aprendizagem propôs atendimento prioritário aos níveis I, II¹ e o alunos do nível III seriam acompanhados a cada 15 dias com o intuito de minimizar a dificuldade deste grupo.

O primeiro bimestre foi marcado pelo processo de seleção e organização da rotina do laboratório de aprendizagem é ajuste de conduta para atender alunos que chegaram no fundamental II sem o devido letramento, o processo de acompanhamento é longo e exige constância e dedicação individualizada, não é possível trabalhar com uma única proposta de planejamento por nível.

Cabe ressaltar que o professor articulador lotado nesta função não possui credenciamento e habilidades para trabalhar com os alunos com defasagem no processo de alfabetização, o que exige deste profissional dedicação e estudos direcionados, além disso a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano não permitem que os materiais sejam réplicas das atividades fornecidas para o ensino infantil, estes estão longe do interesse desse grupo causando desconforto e desmotivação.

A abordagem precisa ser mais próxima do cotidiano do aluno, os adolescentes possuem interesse e facilidade de comunicação no meio digital, o atendimento no laboratório tem usado esses recursos, mesmo com os alunos que não são alfabetizados, pois eles usam o celular para jogos, usam as redes sociais através de áudio e vídeo, comunicam-se. Estes alunos acham enfadonhas as aulas que acontecem somente através de papel, caneta e atividades não adaptadas a sua faixa etária, a metodologia precisa ser negociada e incentivada. O planejamento do professor articulador segue a demanda de cada encontro, pois os conteúdos e habilidades precisam ser retomadas ou ampliadas, sem perder o foco do interesse e necessidade do aluno.

O registro adotado foi a ficha de atendimento, de forma manual, onde o articulador anota: data, habilidades, recursos e conteúdo trabalhado, assim como as ações, reações do aluno e suas próprias inferências quanto a execução da atividade no momento do atendimento, facilitando assim a retomada das informações, o preenchimento da agenda do professor no Sigeduca – Sistema Integrado de Gestão Escolar, elaboração do relatório bimestral e a percepção da evolução da aprendizagem. A ficha é uma ferramenta que está à disposição do professor regente, pois nas reuniões e

¹A carga horária estabelecida para os alunos matriculados no Laboratório de Aprendizagem é de duas horas semanais.

conselho de classe fica fácil de inferir sobre o desempenho do aluno e permite anotar as observações do professor da sala regular.

Outra mudança foi a não utilização do caderno próprio para o laboratório de aprendizagem, ele foi substituído por uma matéria no mesmo caderno de sala, assim o professor regente e a família podem ver os progressos, as dificuldades e ajudam o professor de sala na seleção do tipo de atividade que ele pode trabalhar com o aluno, além de permitir ao articulador acompanhar se o aluno está ou não realizando as atividades em sala e em casa.

Os alunos que frequentam esse espaço precisam ser tratados como protagonistas do seu aprendizado, só brincadeira e jogos não atingem os objetivos. O docente precisa ficar atento à sua prática pedagógica e refletir sobre os benefícios de cada movimento em relação à aprendizagem, avançando, voltando e mudando a estratégia. Várias ações podem ser consideradas exitosas, no atendimento do aluno, quando ganhamos a confiança dele, quando conseguimos extrair informações de sua vida particular que ajudam a compreender o porquê ele ainda não avançou. Os recursos utilizados neste ano letivo perpassam pela inserção no mundo digital, sites, aplicativos direcionados, pesquisa na internet, digitação, livros paradidáticos, materiais impressos, dicionário, lousa mágica, Jogos didáticos de teor ortográfico e morfológico, google formulário, google chat, Escolagame, wordwall, há uma infinidade de possibilidades a disposição do articulador e essa são utilizadas à medida que o processo interacional acontece. As ações são apoiadas pelos estudos de Vygotsky e Bakhtin numa abordagem em que o conhecimento e a subjetividade são processos sociais que se constrói ao longo do tempo e a interação é a mediadora do conhecimento. O professor e aluno ajustam a conduta numa metodologia que tem como base a significação e o diálogo.

Uma atividade que considerei relevante foi realizada com os alunos do nível III, ensinei como usar o google *maps* e pedi para visualizassem o lugar onde moram, os alunos falaram sobre suas casas, reconheceram os vizinhos de forma entusiasmada. Esse momento propiciou observação do entorno, descrição do ambiente, elementos que fazem parte de sua rotina, consciência de pertencimento, eles descobriram que não sabiam seu endereço e poucos o nome do Bairro onde moram. Isso propiciou um avanço no processo interacional professor/aluno/escola. A habilidade proposta para esse momento era de leitura e produção de texto.² (relato da professora articuladora)

²Base Nacional Comum Curricular:(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em blogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. EF05LP12 - Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Anastasiou (2006, p. 14) comenta sobre a importância de compreender os alunos enquanto pessoas com sonhos, aspirações e até desesperanças. Principalmente nessa faixa de idade em que os interesses e autorreconhecimento são importantes para eles. Outro momento a ser mencionado é a utilização do *chat*³ (*chromebook* – aplicativo do google), os alunos habituados a mandar áudios pelo *whatsapp*, escrevem, acessão *links* direcionados a ele e interage com o articulador, respondendo ao professor pelo chat. O aluno se dispõe a escrever e brinca com os erros ortográficos, perguntando por marcas vermelhas nas palavras, oportunidade única de construção ortográfica. O *google doc*⁴ é uma ferramenta que tem contribuído para ensinar sobre a estrutura do texto, parágrafos, letra maiúscula, marca de diálogo e pontuação.

Apresentei o aplicativo google doc. e suas funções, propus uma produção de texto a partir de um tema pré-definido, pesquisamos, lemos juntas e discutido o assunto da pesquisa, mas a aluna não conseguia desenvolver nenhum parágrafo. Neste momento, percebi que tinha que mudar de estratégia. Pedi que ela me contasse algum momento de sua vida (aventura ou momentos fortes). Ela então resolveu escrever sobre um dia feliz, orientei sobre como ela deveria começar, depois disso a aluna escreveu de forma autônoma cinco parágrafo, corrigimos juntas: pontuação, palavras com marca de oralidade, estrutura do texto, erros ortográficos, sequência da narrativa. Durante nossa conversa ela comentou que nunca tinha entendido o que era parágrafo e por que precisava por letra maiúscula. (Relato da professora articuladora)

As possibilidades de atuação do articulador vão se aplicando de acordo com envolvimento do aluno e na maioria das vezes as habilidades programadas, se extrapolam e outras habilidades vão surgindo, desenvolvendo habilidades a princípio longe do planejado.

O uso da internet através dos aplicativos do google (apresentação) tem divertido e auxiliado no processo de alfabetização o relato da professora articulador dá uma nova abordagem a esse aplicativo.

Auxiliei os alunos a abrirem o aplicativo e perguntei sobre os animais do Pantanal Mato-grossense que eles conheciam. Logo, tive uma chuva de ideia (vários animais foram mencionados) hora de aprender a escrever o nome dos animais, pesquisar imagens e montar um slide para cada animal, não esquecendo digitar o nome e verificar a ortografia. Os alunos se ajudavam no processo de pesquisa e de montagem dos slides. (Relato da professora articuladora).

³EF35LP07 Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância.

⁴EF35LP09 Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. EF35LP26 consiste em: Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

2 – Considerações Finais

É notável a importância de Laboratório na busca pela superação da defasagem de aprendizagem, como apontado o professor regente não consegue atuar de forma individualizada devido ao grande número de alunos e a configuração da sala de aula regular. O professor articulador torna-se importante, não só para o aluno, mas também para o professor regente, pois o trabalho em conjunto a troca de informações sobre o processo de aprendizagem direciona os trabalhos na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências. O professor lotado na função de articulador no Laboratório de aprendizagem precisa de capacitação adequada, de espaço adequado, de material para utilização na recomposição, e muitas vezes não é material didático pronto, mas sim aquele que atende a necessidade dos alunos que ali estão. E para além de tudo tem a disponibilidade de pesquisar, de entender o desafio e de ter o foco na aprendizagem daquele aluno que por vezes foi esquecido em sala e em casa.

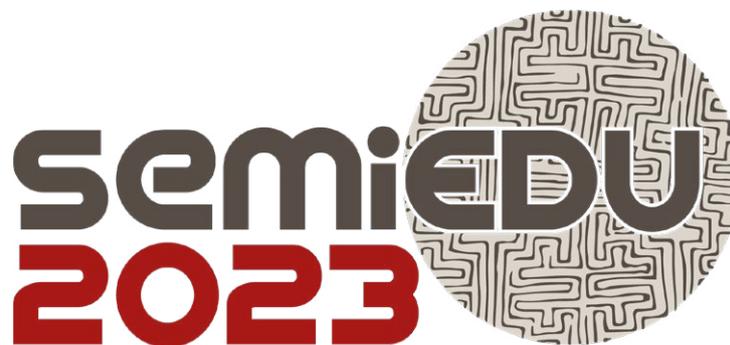
3 - Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. 6. Ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1988.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. ed. 24 Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1999, p.14.



RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE DIÁLOGOS FORMATIVOS

Kátia Maria Kunntz Beck
(SEMEC) katiambk@gmail.com

Marly Fátima Guimarães de Barros
(SEMEC) marlyfgb@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo:

Este trabalho apresenta o relato sobre a importância de espaço formativo para o professor refletir sobre a sua prática a fim de ressignificar o fazer pedagógico com crianças bem pequenas, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017) para a Educação Infantil. Nesse sentido, oportunizar a criança o brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se cotidianamente pode ser potencializado através da criação de contextos com materiais não estruturados e diversificados, considerando diferentes espaços e tempo adequado para a faixa etária, inspirados na abordagem do brincar heurístico. Fundamenta-se nas discussões sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da BNCC (2017), o brincar heurístico sob o olhar de Goldschmied; Jackson (2006) e Fochi (2018), sobre o espaço formativo na perspectiva de Proença (2018), no debate durante os diálogos formativos e no interesse e inquietação do professor para a ressignificação da prática pedagógica. Nesse sentido, verifica-se que o olhar atento do professor e a escuta sensível, possibilitam a ampliação de oportunidades para a criança pesquisar e atuar como protagonista no próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Brincar Heurístico. Prática Docente. Diálogos Formativos.

1 Introdução

Este relato de experiência, discute a importância do espaço formativo como oportunidade para o professor refletir sobre a sua prática a fim de ressignificar o fazer pedagógico com crianças bem pequenas. Refere-se à formação docente oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra, na etapa da Educação Infantil, em 2022.

Com o objetivo de oportunizar aos docentes um espaço de diálogo, de reflexão, de possibilidades e de trocas de experiências sobre os fazeres que possibilitem condições às crianças bem pequenas desenvolverem o seu potencial de aprendizagem, garantindo a participação, a exploração, a brincadeira, a convivência, o conhecer-se e a expressão, através de diferentes linguagens, cotidianamente (BNCC, 2017).

Acredita-se na potencialidade do percurso formativo como espaço coletivo a partir da "[...] reflexão como instrumento de integração entre teoria e prática a fim de tornar a práxis

cada vez mais qualificada e o papel do grupo na construção do conhecimento, a cultura do coletivo" (Proença, 2018, p. 8).

Nesse sentido, a abordagem do brincar heurístico foi apresentada ao grupo de professores em formação, pela relevância que a livre exploração permite à criança com o desenvolvimento e a expressão da criatividade e da curiosidade inata à faixa etária. Heurístico que é derivado da palavra grega Eureka, significa descoberta, portanto, é definido como uma brincadeira de descobrir e explorar (Fochi, 2018) que pode ser potencializado através da criação de contextos com materiais não estruturados e diversificados, considerando diferentes espaços e tempo adequados para a faixa etária.

A partir das discussões propostas, verifica-se o despertar de uma professora que atua na turma de crianças entre dois e três anos de idade, na rede municipal de ensino, na tentativa de possibilitar experiências significativas às crianças, inspirada na abordagem do brincar heurístico.

2 Desenvolvimento

Percebe-se que quanto mais os diálogos formativos transformam-se em ações que envolvem o trabalho do professor na escola, mais "[...] condições ele terá de qualificar a sua prática pedagógica e de planejar uma intervenção com qualidade, passando do fazer por fazer para o fazer intencional, a que Paulo Freire chamava de práxis" (Proença, 2018, p. 18). Nesse sentido, a formação de professores torna-se espaço de criação, de autoria de sujeitos que optaram pela docência como projeto de vida, ao mesmo tempo que se fortalece uma cultura comum a um grupo com referências quanto à concepção de criança, infância, educação infantil (Proença, 2018).

Nessa perspectiva, uma das professoras, participante dos diálogos formativos, interessada e curiosa em conhecer mais sobre a abordagem do brincar heurístico, se lança na pesquisa, faz leituras sobre a temática e se propõe a fazer um projeto para desenvolver com a sua turma com o intuito de proporcionar experiências significativas para as crianças e investigar como se dá o protagonismo infantil. Para ela, alguns questionamentos precisam ser esclarecidos, dentre eles: Como as crianças podem aprender sem o direcionamento dos adultos? Como fazem suas escolhas? Como constroem suas pesquisas e hipóteses? Como interagem com seus pares e com os materiais não estruturados?

Ao aprofundar as leituras e conhecer mais sobre essa abordagem, compreende-se que ela demanda uma organização que pode acontecer em três modalidades: o Cesto de Tesouros, o

Realização



Jogo Heurístico e as Bandejas de Experimentação. O Cesto de Tesouros é indicado para os bebês que já permanecem sentados sozinhos (sem nenhum tipo de apoio) e ainda não caminham. O Jogo Heurístico é voltado para aquelas crianças que já caminham e as Bandejas de Experimentação, as crianças são um pouco maiores, já nomeiam conceitos, mesmo que de maneira não convencional (Fochi, 2018).

Cada modalidade do brincar heurístico demanda especificidades na organização do espaço, relacionada ao tempo, ao grupo de crianças e aos materiais a serem utilizados durante cada sessão, bem como o papel do adulto. Questões importantes e específicas que qualificam a primeira infância, pois, valorizam e dão sentido à imagem de criança ativa, potente e competente para descobrir o mundo e a si mesma. Evidenciando a importância do brincar como uma atividade vital dos bebês e crianças bem pequenas, pois é através da brincadeira que elas aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo a sua volta.

A criança não separa o momento de brincar do momento de aprender, eles acontecem simultaneamente, nesse sentido, é fundamental a qualidade de oportunidades lúdicas para o desenvolvimento potencial dos bebês e das crianças bem pequenas (Fochi, 2018), evidenciando que "quanto melhor for a qualidade de oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão suas experiências, tanto para ela como para os adultos"(Goldschmied; Jackson, 2006, p.25).

Diante desse contexto, as modalidades a serem vivenciadas pelas crianças de dois e três anos de idade, referem-se ao Jogo Heurístico e as Bandejas de Experimentação. Nesse sentido, foram planejadas as possibilidades de experiências, organização das sessões, dos materiais e dos espaços a serem utilizados, tendo como pressuposto as observações realizadas pela professora, durante as brincadeiras, a jornada educativa diária e as preferências das crianças no decorrer do primeiro semestre de 2022.

Para a estruturação do projeto os elementos essenciais a serem considerados são as materialidades, a organização do espaço, do tempo e dos grupos. Sobre as materialidades, foram utilizados diferentes materiais não estruturados (madeira, pedra, brita fina e grossa, pedrinhas coloridas, cascas de madeira, folhas, sementes, cabaças, bucha vegetal, areia, pinha, sabugo de milho, colheres variadas de pau, de alumínio e de plástico, argolas, cones de plástico, forminhas de empada, cachepô de plástico, peneiras média e pequena, canecas de plástico, bacias, funil entre outros). Além dos elementos da natureza (água, terra, folhas verdes, secas, sementes, etc), a exploração com tecidos, tintas, grãos e farinhas, receitas para manipulação e a percepção das transformações.

Os espaços utilizados foram os ambientes externos, a sala de referência, o pátio, o play ground e a Área de Preservação Permanente próxima a escola. Com relação ao tempo das sessões de exploração pelas crianças variaram de 25 a 45 minutos.

Apesar do jogo heurístico e as bandejas de experimentação terem por características a organização de pequenos grupos com no máximo 5 crianças, neste caso, a organização dos grupos foi realizada para a participação de todas as crianças da turma ao mesmo tempo, aproximadamente 18 crianças em cada contexto organizado.

O papel da professora durante todo o processo e execução do projeto foi com intencionalidade pedagógica, planejar e organizar esteticamente os materiais, organizar o tempo e os espaços, observar e registrar as aprendizagens, as pesquisas e as investigações das crianças e interpretar as observações realizadas. Ou seja, ser pesquisador, investigador e protagonista também. Ressaltando que o professor durante as sessões deve interferir o mínimo possível, somente se houver algum conflito ou se for solicitado pela criança, sua tarefa principal é observar atentamente as ações e interações de cada criança com os seus pares e as materialidades disponíveis, além de fazer o registro de suas observações.

Antes das sessões, em roda de conversa, foram feitos os combinados com a turma e em seguida o convite para a brincadeira. Paulo Fochi (2018) e Elinor Goldsmith; Sonia Jackson (2006) ressaltam a importância das crianças estarem bem alimentadas, descansadas e higienizadas, por isso as sessões sempre partiram desse pressuposto de cuidados.

Considerando a importância da participação da família na vida escolar de seus filhos, através do grupo dos pais no whatsapp, foi realizada uma apresentação do projeto para os mesmos e a cada sessão foram enviadas as principais fotos e os fatos mais relevantes que aconteceram durante a sessão para os mesmos. Ao finalizar o projeto, foi realizado um momento com as famílias das crianças participantes para a exposição e o diálogo sobre as experiências vivenciadas pelas crianças.

A seguir apresenta-se duas vivências oportunizadas pela professora às crianças tendo o brincar heurístico como inspiração.

2.1 Experiência desenvolvida: Exploração de materiais não estruturados

Materiais: madeiras, milho de pipoca no sabugo, colheres de pau, tábua de cortar carne de madeira, sousplat de MDF de três tamanhos (pequeno, médio e grande), pinha, toras de madeira, castanha de coco etc.

Na organização do espaço foram usadas três ilhas com tecidos de TNT, fixadas no chão com fita adesiva, caixas de madeira e bandejas plásticas para acomodação dos materiais. A sessão durou 30 minutos.

Registros das observações: o espaço escolhido foi o solário, que é um lugar tranquilo e com sombra na parte da manhã. Tudo organizado, feito os combinados com a turma e realizado o convite para a brincadeira. As crianças chegaram ao solário eufóricas, curiosas e observadoras, circularam pelo espaço, observando tudo, pegaram objetos, em seguida largaram os mesmos, ficaram alguns minutos nesse movimento, aos poucos iniciaram as explorações, suas investigações, criações e pesquisas.

Na interação com os materiais e com os colegas, algumas crianças ficaram somente observando durante toda a sessão, algumas gostaram das torinhas de madeira e ficaram empilhando uma em cima da outra, enfileirando deitada uma do lado da outra, descobriram que com o martelo de madeira podiam bater e quebrar as sementes, deram utilidade para a colher de pau e depois dessa exploração inicial foram descobrindo e criando inúmeras possibilidades, entre elas, casas, montanhas, pizza, comidinha, sanduíche e esculturas com as toras.

Percebe-se, na primeira experiência oportunizada, o protagonismo das crianças, pois puderam escolher o que quiseram para brincar, seus pares, sem conflito. Ouvir as crianças conversando sem agitação com os colegas foi um encantamento.

2.2 Experiência desenvolvida: Exploração de grãos e farinhas

Materiais: Farinha de trigo, milho, fubá, arroz, feijão, macarrão, milho de canjica, panelas, panelinhas, colheres, funil e peneiras.

A organização foi em uma mesa grande e duas pequenas (as mesas são da altura das crianças, ou seja, podiam alcançar tudo com tranquilidade), um tapete de TNT de um metro e meio de largura por dois de comprimento estendido no chão. Na mesa grande foram colocadas as bandejas com as farinhas e grãos e forminhas de empada, em uma mesa pequena, uma bandeja com macarrão tipo espaguete cozido e algumas forminhas de empada, em outra mesa os objetos e acessórios para manipular os grãos e farinhas e no chão, as panelas. Após uma conversa sobre os combinados para a brincadeira, segue o convite para brincar.

A sessão teve duração de 35 minutos, mas se tivesse mais tempo para a exploração com certeza ele teria sido maior.

Registros das observações: como sempre as crianças chegam eufóricas e curiosas, algumas observam por alguns minutos, outras chegam escolhendo o que querem, pegam um

objeto, soltam, pegam outro, até achar o que lhes agrada para iniciar a sua brincadeira. Teve muita exploração sensorial, pegavam com as mãos nos grãos e nas farinhas, sentindo as texturas, enchiam as mãos, misturavam grãos com farinha, macarrão cozido com farinha, grãos com macarrão cozido. Transportavam de uma panela para outra, utilizaram vários tipos de colheres para manipular e equilibrar as farinhas e grãos, as grandes, as pequenas, colher de pau, de plástico, usaram também as peneiras e os funis que foram disponibilizados. Fizeram a experiência de passar as farinhas e grãos pelo funil e nas peneiras.

O faz de conta surge quando assumem o papel de mestres cucas fazendo a comida, servindo nas formas de empada como se estivessem preparando um prato para uma refeição, a interação com os colegas em partilha, generosidade e parceria.

Houve formação de pequenos grupos, ou duplas brincando por um bom tempo concentrados, cedendo objetos um para o outro e dialogando, “põe aqui”, “agora mexe”, “prova esse papá”. Tudo ocorreu com muita tranquilidade e sem conflitos, as interações entre os pares foi amigável, se queriam algo que estava com o colega, alguns esperavam, outros iam procurar outro utensílio para substituir o que estava com o colega.

Teve criança que tentou por algumas vezes pegar o macarrão cozido com uma colher grande rasa, não conseguindo, escolheu uma outra que tinha garras, própria para pegar macarrão, aí sim conseguiu, resolveu o seu problema sozinho, tomando atitude, observando e experimentando. Talvez já conhecia essa colher, já tinha visto em sua casa, ou percebeu que por ter garras e por ser mais fechada conseguiria segurar o macarrão. Fascinante esse universo de desafios e construções e do poder de descoberta que as crianças têm.

2.3 Diálogo com as famílias sobre as experiências vivenciadas pelas crianças

Após as vivências das quinze sessões com as crianças, no encerramento do projeto, foi realizado um momento com as famílias das crianças participantes para a exposição e o diálogo sobre as experiências vivenciadas pelas crianças.

Encontro organizado com muito carinho, para elas conhecerem a importância das experiências possibilitadas a partir do brincar heurístico. A sala de referência da turma foi organizada e preparada para receber as famílias, com cartazes sobre o protagonismo infantil, enfatizando que brincar é coisa séria.

Conheceram um pouco mais sobre a fase de desenvolvimento da criança e sobre a importância que as brincadeiras têm para a aprendizagem dela, sobre o brincar heurístico, o que é e como foi trabalhado, quantas sessões e como foram escolhidas cada uma delas, através das

fotos foi possível demonstrar o processo de aprendizagem, das descobertas e investigações de cada criança.

Participaram somente 4 famílias, possibilitando reflexões: qual importância as famílias estão dando para educação dos seus filhos? O que a professora e a escola devem propor para melhorar essa participação? Como criar estratégias para perceberem a importância da educação nesses primeiros anos de vida de seus filhos? Para perceberem a importância da participação ativa na vida escolar da criança?

Enfim, descobrir como e de que maneira sensibilizar as famílias para prestigiar esses eventos importantes para a vida das crianças é um desafio e também um processo.

3 Marcas e vivências: algumas considerações

Quantas aprendizagens foram construídas a partir da sensibilização, da reflexão sobre a prática pedagógica, das trocas de experiências e debates durante os diálogos formativos que possibilitaram ressignificar o fazer docente, instigando novas ideias e propostas que enriqueceram as experiências de aprendizagem dando novo sentido e significado tanto para as crianças quanto para a professora.

Evidencia-se que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança foram garantidos diante das propostas inspiradas na abordagem do brincar heurístico, reconhecendo que este é um processo e que há um caminho a ser percorrido cotidianamente. Quantos desafios se fazem presentes, um deles foi tentar aprender a ler as linguagens das crianças, o que elas querem dizer com seus gestos, olhares, suas relações com os materiais, com os seus pares, com os adultos, entender o seu tempo, que certamente não é o mesmo dos adultos.

Através do silenciar da professora para observar, ou seja, observar sem interferir, deixar a criança experimentar, deduzir, pensar, planejar e executar em um espaço organizado e cheio de intencionalidade pedagógica, organizado pela professora. Diante dessas ações o olhar se amplia, sensibiliza, aguça, para enxergar o que não se via antes, os detalhes da vida, das pessoas, das coisas e especialmente das crianças e como elas nos ensinam.

Percebe-se que na centralidade do brincar para descobrir e explorar, a criança desenvolve a concentração sem direcionamento ou imposição dos adultos.

O professor assume uma postura de pesquisador, observador e interpretador das ações das crianças. Uma ferramenta muito importante e que merece destaque no decorrer do projeto foi o registro, no início foi bem difícil registrar as ações, pesquisas e explorações das crianças,

havia muitas coisas a serem observadas e registradas, a fotografia foi uma grande aliada para os registros de cada sessão.

Ressalta-se que as experiências significativas trouxeram as crianças para a centralidade da prática educativa oportunizando o protagonismo infantil, assim, sendo o agente principal da sua aprendizagem, podendo se expressar, fazer suas escolhas e descobertas. E a importância do professor para planejar, escolher, organizar, ouvir, interpretar as ações das crianças, enfim, sendo protagonista também. Foi possível melhorar a prática pedagógica, repensar e oferecer experiências com sentido às crianças, inspiradas no brincar heurístico.

4 Referências

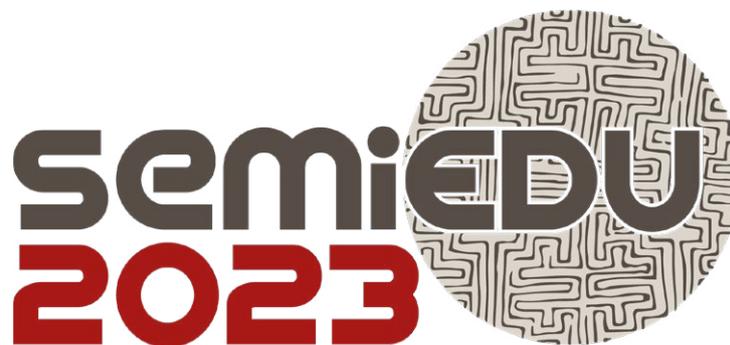
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica**. Brasília: 2017.

FOCHI, Paulo (Org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1ª Edição. São Paulo: Panda Educação, 2018.



PROJETO ENTRELAÇANDO CULTURAS: A EDUCAÇÃO PARA MIGRANTES ALÉM DA SALA DE AULA

Ceane Dias Magalhães

(IE/ UFMT) - ceanemagalhaes@hotmail.com

Geniana dos Santos

(IE/UFMT) - geniana.santos@ufmt.br

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Relato de Experiência

Resumo:

Este texto visa relatar a experiência com o Projeto Entrelaçando Culturas que tem como foco principal subsidiar estudantes da Educação para migrantes, estendendo-se aos demais discentes e profissionais através do trabalho pedagógico desenvolvido em sala sob a orientação das professoras, bem como a realização de aula de campo, oficinas, aulas expositivas, eventos, metodologias que fundamentam a organização escolar/trabalho pedagógico, tendo em vista o entrelaçamento das culturas, em consonância com os objetivos apontados no projeto de formação da Escola Leovegildo de Melo para o ano de 2023. Para o aporte teórico trouxemos a noção de Identidade e diferença (SILVA, 2014) e Currículo (LOPES, 2011). Foram estabelecidas estratégias metodológicas em cinco eventos temáticos: dia da mulher, confecção de cartas e mural expositivo, Dia da Bandeira do Haiti, Evento oferecido pela Casa das Pretas “Agitando a Resistência, dia da consciência negra e dia internacional do imigrante. Sempre na perspectiva formativa, de forma coletiva vislumbrando caminhos que favoreçam a reflexão a partir de situações reais, de integração entre teoria e prática, de histórias de vidas e a escola como canal integrador para realização destes, parece-nos fundamental garantir práticas pedagógicas que evidenciem as diferenças, a interculturalidade dos nossos estudantes.

Palavras-chave: Relato de experiência. Educação para migrantes. Interculturalidade. Identidade. Diferença.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos, referendada como modalidade Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em 1996, torna como direito público e subjetivo a educação para sujeitos adultos trabalhadores, que tiveram seu fluxo escolar interrompido. Embasada nesse direito, a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, a partir da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, subsidiada pela Resolução 05/2010, que rege a modalidade no Estado, criou em 2014, a Política de Atendimento à população migrante no Estado.

A primeira escola a acolher o projeto em Cuiabá, foi a Escola Estadual Leovegildo de Melo, com turmas de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), através da Coordenadoria de EJA, e vem se consolidando como proposta de atendimento para capacitar, linguística e culturalmente, indivíduos oriundos de diversos países do mundo que escolheram o Estado de Mato Grosso como local de residência e trabalho.

Com objetivo de entrelaçar culturas brasileira e estrangeira, em especial a haitiana (público majoritário), as professoras da educação para migrantes desenvolveram no ano de 2023 o Projeto Entrelaçando Culturas, como forma de enriquecer mutuamente, buscando pontos convergentes entre elas, e observando simultaneamente as diferenças em cada aspecto.

2 Entrelaçando cultura: O currículo, a identidade e a diferença

De acordo com Hall (2014), tanto as identidades, como as diferenças, se refletem em declarações sobre pertencimento e inclusão, apresentando uma demarcação fronteiriça entre quem está incluindo e excluindo, uma separação entre o “nós” e “eles”, que supõem e, paralelamente, reafirmam questões que circundam as relações de poder.

Em seu livro *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (Silva; Hall; Woodward, 2014), indaga-se a partir de um título “quem precisa da identidade?”, esse questionamento se dá pelo fato da necessidade de discussões a respeito da identidade de alguns sujeitos que precisam dela. O autor diz ainda que sobre o sujeito “é preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma” (Hall, 2014, p. 105).

Para a realização do Projeto Entrelaçando Cultura, parte-se do pressuposto de que a escola é o local onde há o maior contato com o diferente. De acordo com Silva (2014, p. 40) “[...] a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. O autor assevera que a diferença pode ser construída de uma forma negativa, excluindo ou marginalizando esses sujeitos migrantes, como também, pode ser construída positivamente, quando se valoriza a diversidade e heterogeneidade (SILVA, 2014, p.50).

Ter essa compreensão de que a escola é um espaço social onde é possível o contato e convivência com o outro, com o diferente e entender que isto pode provocar a aproximação ou o afastamento, se torna imprescindível para que as ações adequadas sejam tomadas, pois este espaço pode ser tido como um local onde se criam valores, conhecimentos e significados que devem ser vistos como parte do cotidiano, e que este

Realização

está em mudança contínua, devendo assim ser repensado e discutido constantemente a fim de ser compreendido através de suas diferenças de expressão e comportamentos.

Desta forma, entendemos a importância de que não somente os alunos, mas todos os profissionais da escola estejam dedicados a uma prática que compreenda esse complexo ambiente de contato, para haver sempre essa sensibilidade de inclusão e não de exclusão.

Silva (2014, p. 91) destaca que “a identidade e a diferença são estritamente dependentes da representação, é por meio da representação, assim, compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido”, essa ideia constitui um terreno fértil e necessário para o estabelecimento das relações de poder e disputa simbólica e materiais da sociedade.

É nesta perspectiva que compreendemos a escola como espaço social de interação, valorização e aprendizado para a população migrante. Embora as instituições tenham naturezas dinâmicas e objetivos diferentes em suas atuações com esses sujeitos, a escola é o espaço para diálogo e configuração de objetivos e propostas comuns, com ações educativas que pretendem contribuir para a expressão da diversidade, ideias e ações, reflexão crítica, diálogo e exercício democrático a respeito da realidade atual em prol de uma educação humanizadora e com qualidade social.

De acordo com Silva (2010), cada diferente sujeito, ou tipo de identidade, faz correspondência a um determinado tipo de conhecimento ou currículo. O autor William Pinar (2016) descreve a etimologia da palavra currículo como derivada do latim curriculum, que significa “pista de corrida”, que nos leva à formação de nossa identidade, o currículo modifica os sujeitos que o seguem. Nesse sentido, Silva assevera que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em um currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2010, p. 15).

Sendo assim, é possível afirmar que o currículo é tanto os saberes e conhecimentos, como também uma questão de discussões das relações estabelecidas entre conhecimento, identidade e poder, que nos torna quem somos.

Lopes (2011) defende que a escola não trabalha com mera reprodução de conhecimento ou repasse de conteúdo. A autora afirma que há uma epistemologia escolar, portanto ocorre um processo de ressignificação desse conhecimento, considerando que os

sujeitos da escola produzem conhecimento, produzem cultura e práticas curriculares que não são hegemônicas.

Nesse sentido, o currículo, não é fixo, também não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo ou uma parte legitimada da cultura transposta para a escola. O currículo faz parte dessa luta pela produção do significado e legitimação, e está constantemente significação e ressignificação nos contextos variados.

O Projeto Entrelaçando Culturas visa construir coletivamente, através do ensino de Língua Portuguesa, momentos de troca de saberes, reforçando a relação dialógica entre os sujeitos. Ademais, temos como objetivos específicos enriquecer a proposta curricular numa perspectiva interdisciplinar; propiciar formação humanizadora com envolvimento crítico, seguro e comprometido dos sujeitos adultos trabalhadores; ampliar a prática da Língua Portuguesa, escrita e oral, dentro do contexto familiar, social e profissional do/a aluno/a; discutir temas sociais, políticos e educacionais a partir do ensino de Língua Portuguesa e fomentar espaços de reflexões e discussões em sala de aula acerca das diferenças sociais, culturais e religiosas, tanto dos alunos quanto das professoras, pautando-se no respeito ao próximo e considerando o contexto vivenciado por cada sujeito.

3 Estratégias metodológicas

Todo o processo está ocorrendo primeiro em sala de aula, sob a orientação das professoras. Estão sendo realizados cinco eventos temáticos:

1. 8 de março: Dia Internacional da Mulher

Nos dias 6, 7 e 8 de março de 2023, as aulas de Língua Portuguesa foram direcionadas para conhecimento e conscientização dos alunos para essa importante data do dia 8 de março. Ressaltamos que as diferenças culturais foram imprescindíveis para que pudéssemos selecionar textos que trouxessem a relevância dessa conscientização. Após as aulas de esclarecimento e conscientização, foi solicitado aos alunos que escrevessem cartas para as mulheres mais importantes de suas vidas. As cartas foram escritas nos idiomas: Criolo haitiano, francês, espanhol e em português, e resultou em um mural de papel que ficou exposto no pátio da escola. Essas mesmas cartas serão transcritas, posteriormente, nos retalhos de algodão cru e serão bordadas em um mural maior. Alguns momentos foram registrados, como mostram o anexo 1.

2. Dia da Bandeira do Haiti- 18 de maio

No dia 18 de maio é celebrado o Dia da Bandeira do Haiti, um símbolo de libertação da colonização francesa. E para comemorar essa data tão importante para os haitianos, especialmente para os alunos da escola, propomos um evento de valorização da cultura haitiana, para trazer visibilidade, acolhimento e espaço para as manifestações culturais, artísticas e históricas.

Ainda na oportunidade da comemoração do Dia da Bandeira foi servido a todos os alunos um jantar típico do Haiti: arroz, feijão, frango frito (“Diri ak pwa”), banana frita (“banan fri”, à moda haitiana) e salada de repolho picante. O evento contou com a seguinte programação:

- Canto do Hino Nacional do Haiti;
- Narrativa da história da comemoração do Dia da Bandeira;
- Apresentações culturais: danças, músicas, banda e outros aspectos da cultura e costumes haitianos;
- Premiação – 1º, 2º e 3º Lugar - para dança e canto.

Alguns momentos foram registrados, como mostram as imagens do anexo 2.

3. Agitando a resistência negra - 25 de maio

Nesta data, o Centro Cultural Casa das Pretas ofereceu o evento “Agitando a resistência negra”, que contou com uma programação de shows, barracas de artesanatos, comida, bebidas, rodas de capoeira, apresentações culturais e premiações destinadas às personalidades negras de Mato Grosso e demais Estados do País. A simbologia dos prêmios considera a filosofia Sankofa, de origem africana, o nome da Premiação foi em homenagem ao seu Geraldo Luiz Costa, que foi um dos fundadores do movimento negro de Mato Grosso.

As professoras acompanharam os alunos no evento, e eles também foram incluídos na programação, com rodas de conversas e discussões temáticas de suas necessidades e anseios. Posteriormente debatemos a respeito do evento em sala de aula. Alguns momentos foram registrados, como mostram as imagens do anexo 3.

4. Dia da Consciência Negra- semana de 20 de novembro

O Dia da Consciência Negra relembra a importância de refletir sobre a posição dos negros na sociedade. Afinal, as gerações de afro-brasileiros que sucederam à época de escravidão sofreram (e ainda sofrem) diversos níveis de preconceito. A criação de um

Realização

dia comemorativo da Consciência Negra é uma forma de lembrar a importância de valorizar um povo que contribuiu para o desenvolvimento da cultura brasileira. No dia 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639 instituiu o “Dia Nacional da Consciência Negra”, no calendário escolar. Desta maneira, o ensino da cultura afro-brasileira passou a fazer parte do currículo escolar em todo o país.

Como forma de desenvolver esta data, faremos uma visita ao Centro Cultural Casa das Pretas, que desenvolve ações nos programas de educação, saúde, cultura, lazer e assistência. Nossos alunos terão a oportunidade de conhecer este espaço aberto para todos que desejarem frequentá-lo. Na semana da consciência negra, há uma tradição do Centro Cultural em oferecer eventos, apresentações, espetáculos, relacionados à valorização e visibilidade da cultura, história e identidade negra. Como forma de trazer essa consciência de valorização da cultura afrodescendente, bem como seus valores, lutas e ensinamentos transmitidos à sociedade, propomos a visita à Casa das Pretas nesta data para que eles participem das atividades oferecidas ao público neste dia de conscientização. A programação será disponibilizada próxima à data de 20 de novembro.

5. Dia Internacional do migrante

O movimento de pessoas de um lado para outro no planeta é parte da trajetória humana e nos permite conhecer um mundo de histórias. Ou o mundo por meio de histórias. As práticas e os sujeitos envolvidos são múltiplos e diversos. É comum a associação espontânea da migração à experiência de pessoas em busca de melhores oportunidades de trabalho e condições de vida dignas em razão do número significativo de pessoas em mobilidade nessas condições.

O ato de migrar inclui sentimentos, sonhos, autoconhecimento, descontentamentos pessoais, mas também realizações objetivas, como ingressar em uma universidade, procurar um novo trabalho, proporcionar melhores condições de vida para si e para sua família. Em outros caminhos encontramos quem se desloque para sobreviver às condições impróprias que lhes são impostas e às ameaças a sua própria vida.

Sendo assim, propomos a intervenção denominada “Entrelaçando a vida”, no qual os estudantes farão produções textuais, chamada “*Colcha de retalhos*”, uma linda história coletiva que será desenvolvida a partir dos fundamentos teóricos que tangem os gêneros textuais. A ilustração da história será feita igualmente pelos estudantes. A colcha será medida em tecido, para escrita, caneta para marcação permanente. Além do registro na

“colcha” os alunos o farão também no caderno, com acompanhamento das professoras em sala.

Durante o evento, será apresentado e exposto um mural de tecido confeccionado pelos próprios alunos, professoras e intérpretes do projeto. O trabalho desenvolvido será de bordado, em parceria com a professora de artes manuais e bordadeira, Alice Mariana, da Escola Waldorf Brasílis, que ministrará uma oficina de bordado básico. A arte consiste no desenho do mapa brasileiro ao centro do mural e em volta, o contorno dos mapas dos países de origem dos alunos: Haiti, República Dominicana, Iêmen, Venezuela e Colômbia. A proposta é conectar, por meio de fios de bordados, Cuiabá e esses países. A conexão será feita pelas linhas do bordado com retalhos em que estarão escritas cartas ou postais dos alunos aos seus familiares.

Propomos também algumas atividades de valorização da cultura do nosso público:

- Mini-oficina de apresentação do Criolo - Ministrada por um intérprete;
- Oficina de tranças, desenvolvidas pelas alunas haitianas, com contação de histórias de vida: trançar a vida, unindo força, determinação e fé, ao longo do processo, restaurar a autoestima com lindas tranças no cabelo, com palestra sobre empoderamento feminino negro;
- Apresentação com leitura das histórias de vidas dos alunos que confeccionaram a “Colcha da vida”;
- Apresentação musical.

Considerações finais

O Projeto Entrelaçando Culturas, tem como foco principal subsidiar estudantes da Educação para migrantes, estendendo-se aos demais discentes e profissionais da Escola Leovegildo, através do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula sob a orientação das professoras, bem como a realização de aula de campo, oficinas, aulas expositivas, eventos, metodologias e princípios que fundamentam a organização escolar/trabalho pedagógico, tendo em vista o entrelaçamento das culturas que estão em consonância com os objetivos apontados no projeto de formação da Escola Leovegildo de Melo para o ano de 2023.

Sempre na perspectiva formativa, de forma coletiva vislumbrando caminhos que favoreçam a qualificação de nossas práticas na organização do trabalho pedagógico, levando a reflexão a partir de situações reais, de integração entre teoria e prática, de

Realização

histórias de vidas, de busca de sonhos e a escola como canal integrador para realização destes, parece-nos fundamental para garantir práticas pedagógicas que evidenciem as diferenças, a interculturalidade e principalmente a valorização dos nossos estudantes.

Bibliografia

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *Educação 2030: Proteção do direito a educação dos refugiados*. Paris, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por

LOPES, Alice. C; MACEDO, Elizabeth. F. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz. T. da; **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz. T. da (org.) HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn, 15ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANEXOS

Anexo 1- Registros da atividade de produção de cartas e mural expositivo em comemoração ao dia das mulheres.

Alunos na sala desenvolvendo a escrita das cartas e o cartaz



Fonte: acervo pessoal das autoras

Cartaz exposto no mural da escola



Fonte: acervo pessoal das autoras

Cartas em árabe, português e francês.

«أمي الغالية»
 - أحبل كثيراً كذا أنتي أفاني شفا في
 حياتي لقد أمتعت لك كثيراً وأنتعت
 لحياتي وداكل، وكل شيا معك أنتي
 أحبل شيا وأنتعت وداكل أنتسان إياقاي
 أمي الغالية شيد والصون وهي سوي
 في الحياة ومها تكلمت معنا لدا
 فأستطيع أن أوفى حقها، أمي هي كل
 حياتي وأنا بدونها لا شيا.

«أحبل الغالي»
 علي

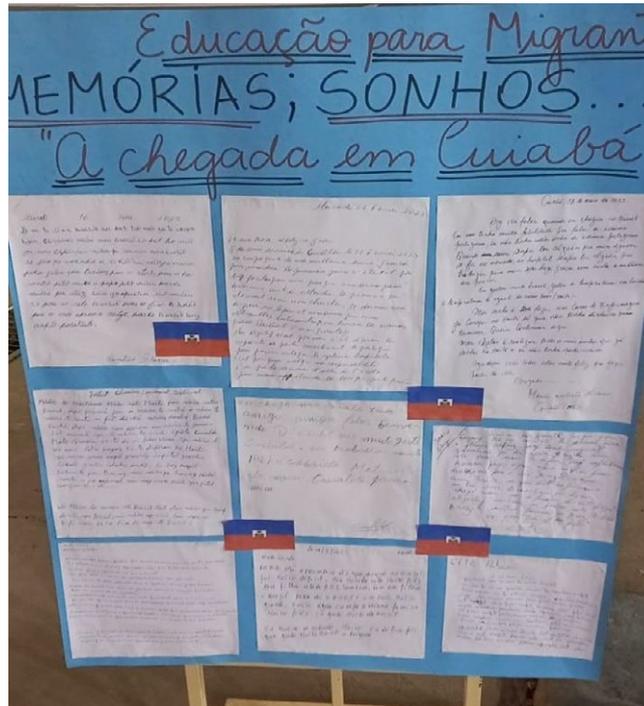
Para você minha mãe Linda
 Guerreira por natureza.
 Você é uma Inspiração com tantos
 Papéis que ajuda os outros a serem
 Tudo o que seu coração vê.
 Mãe por instinto.
 Profissional por competência.
 Dona de casa por habilidade.
 A verdadeira homenagem.
 Você tem coragem de se destacar na
 vida.
 Uma mulher especial para mim,
 seu filho:

«CHÈRE MÈRE»
 chère maman, Tu es tout ce que je me veux
 Yêdre dans cette vie, l'expérience que je suis
 Autrain de faire pour toi est dure. mais c'est
 la vie je dois résisté.
 la vie pour vous maman est dure et sans
 sans, vous être précieux et chère à mes
 yeux.
 Sans l'occasion de fête de la femme
 c'est un honneur pour moi de te rendre
 hommage pour cette force que tu as pour
 pour combattre les obstacles.
 Grâce à vous je suis un homme.
 Maman tu es unique et te voir sourir
 c'est ma force et ma joie.
 DELCY STARNER
 Tom Fila
 Qui t'aime comme
 un pingouin. ♡

Fonte: acervo pessoal das autoras

Anexo 2- Registros da Festa da Bandeira do Haiti

Modelo de painéis expostos na quadra, com relatos dos alunos de chegada ao Brasil.



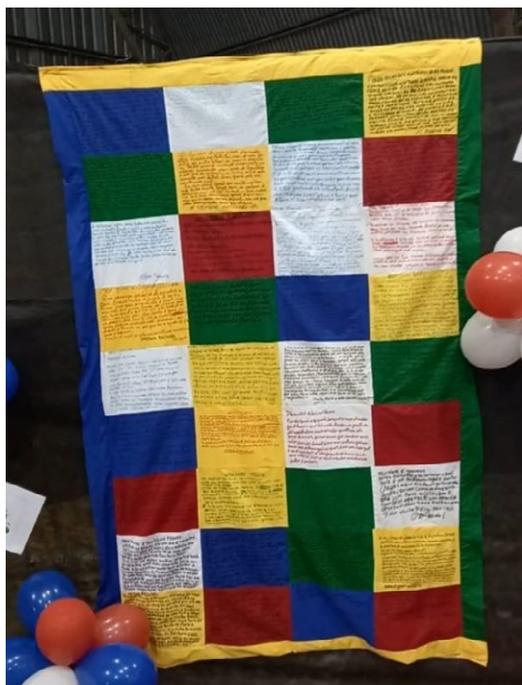
Fonte: acervo pessoal das autoras

Aluno migrante, deficiente visual acompanhado de sua professora.



Fonte: acervo pessoal das autoras

Colcha de retalhos com histórias de vidas dos estudantes migrantes, produzida em anos anteriores e que se tornou patrimônio da Escola.



Fonte: acervo pessoal das autoras

Estudantes vestidos com as cores da bandeira do Haiti, mantendo a tradição da sua cultura.



Fonte: acervo pessoal das autoras

Apresentação de grupo de capoeira.



Fonte: acervo pessoal das autoras

Apresentação de dança.



Fonte: acervo pessoal das autoras

Anexo 3- Evento “Agitando a resistência negra”

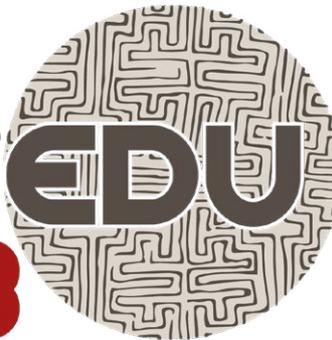




Fonte: acervo pessoal das autoras



semiEDU
2023

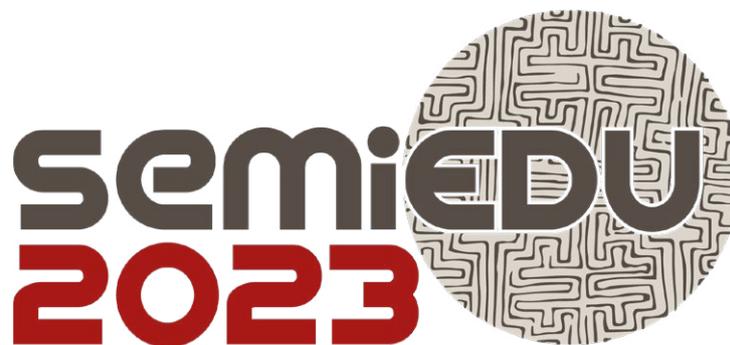


GT10

**ENSINO, CURRÍCULO E
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

RESUMOS DE POSTER





ATUAÇÃO DA GESTÃO MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS-MT NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA – PERÍODO DE 2020 A 2022

Thais Raquel Souza de Castro
(IFMT) – raquel.souza@estudante.ifmt.edu.br

Nágilla Orleanne Lima do Carmo
(UFMT) – nagillacarmo@gmail.com

Jairo Gomes da Silva
(IFMT) – jairo.gomes@ifmt.edu.br

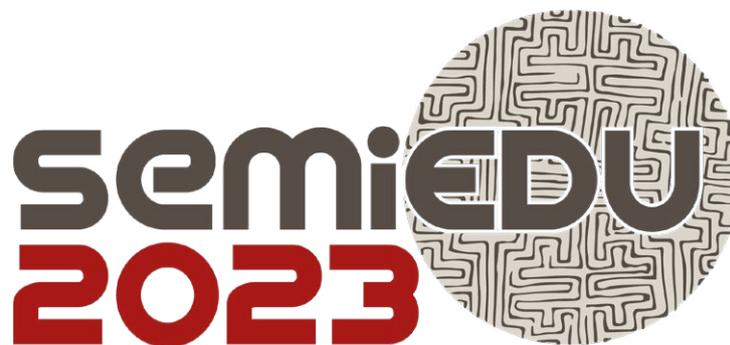
GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Pôster

Resumo:

Com o surgimento da COVID-19, viver em regime de isolamento tornou-se uma das principais medidas para não se contrair ou evitar a disseminação da doença. Nesse contexto, analisamos como a gestão municipal de Barra do Garças-MT organizou a educação básica em tal período. Investigamos as medidas que foram tomadas e se houveram mudanças no plano da educação básica. A pesquisa foi realizada via metodologia exploratória, com aplicação de questionário à secretária municipal da educação. Os resultados obtidos mostraram que além de prejuízos em termos de aprendizagem, efeitos negativos foram percebidos em questões emocionais e relacionais dos estudantes. Dentre os principais desafios, destacam-se a adaptação dos estudantes ao ensino remoto, a preocupação dos pais em relação ao aprendizado ofertado e a dificuldade destes em orientar os seus filhos no período. A falta de equipamentos e de experiência com as novas tecnologias e modalidades de ensino, por parte de professores e estudantes, geraram dificuldades de acesso e uso de ambientes virtuais de aprendizagem, tornando-se um dos principais desafios à gestão municipal.

Palavras-chave: Ensino remoto. Covid 19. Gestão escolar municipal. Novas tecnologias.



MAPEAMENTO DAS INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE

Kamilli Ventura de Melo

(GEPEPE/UNEMAT) – kamilli.melo@unemat.br

Marilda de Oliveira Costa

(GEPEPE/UNEMAT) – Marilda.costa@unemat.br

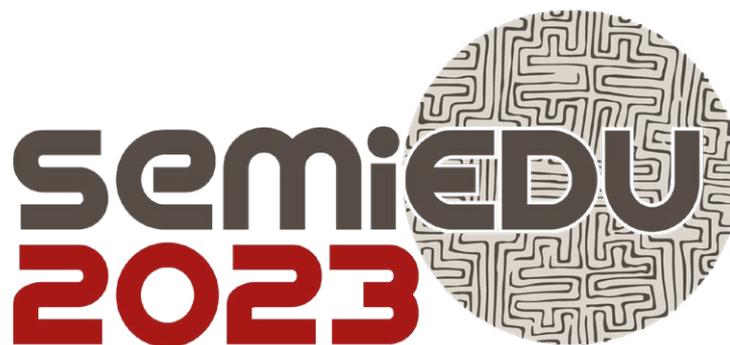
GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Pôster

Resumo:

Este texto é parte de pesquisa de iniciação científica, vinculada ao projeto de pesquisa: privatização e mercantilização da educação básica em municípios mato-grossenses na pandemia, entre 2020 e 2021, financiado com recursos da FAPEMAT e tem por objetivo mapear as instituições conveniadas de educação especial no município de Campo Verde – MT e a oferta educacional. É uma pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, constou de dados primários coletados em sites oficiais como o INEP, Laboratório de Dados Educacionais (UFPR) e o Banco de Dados do projeto de pesquisa. O aporte teórico constou de autores que discutem a privatização da educação. Os resultados parciais apontam uma diminuição do número de matrículas para as instituições conveniadas, com ênfase nos anos em que os dados coletados correspondem ao período da pandemia da Covid 19.

Palavras-chave:Privatização. Educação Especial. Convênios.



BASQUETE NA ESCOLA ESTADUAL CLEINIA ROSALINA DE SOUZA VOCACIONADA AO ESPORTE: DO PREPARO À PARTICIPAÇÃO COMPETITIVA

Nicolau Felix Sousa de Araújo
(IE/UFMT) nicolau.araujo@edu.mt.gov.br

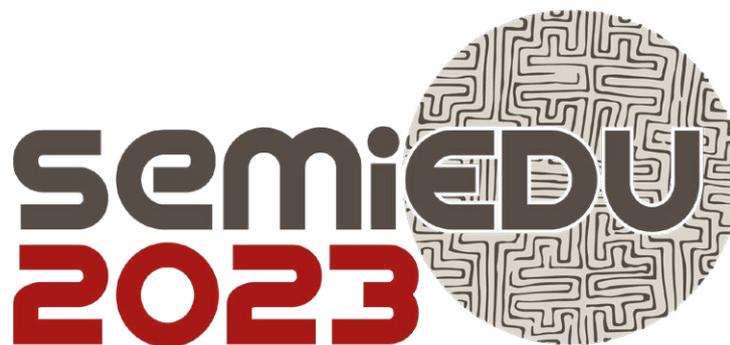
GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar
Pôster

Resumo:

O basquete na Escola Estadual Cleinia Rosalina de Souza foi destinado a meninos entre 16 e 18 anos matriculados no 1º ao 3º ano do ensino médio, tendo como objetivo a iniciação e melhoria direta de técnicas aplicadas pelo professor de Educação Física, do preparo até a participação efetiva em competições. Por isso, o objetivo geral deste estudo teve como principal abordagem o treinamento do basquete competitivo, e para complementar, os objetivos específicos foram de explicitar uma breve abordagem histórica da Educação Física nas escolas, o contato com o esporte e seus envolvidos, e, por último, uma análise dos resultados obtidos diante das técnicas e o treino e preparo utilizadas pelo professor. O método utilizado foi qualitativo diante da pesquisa realizada em campo com a observação dos rendimentos e aptidões dos alunos, que diante do empenho coletivo e individual, foi verificado o nível do desenvolvimento e aperfeiçoamento do aprendizado e o interesse em participar e competir.

Palavras-chave: Basquetebol. Educação Física. Competitividade Ensino Médio.





PENSANDO AS POSSIBILIDADES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA (RE)CRIAREM CURRÍCULOS NA/DA/PARA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Juan Cleslay Pereira Ventura

(CCHE/UEPB) – juan.ventura@aluno.uepb.edu.br

Rallyne Ranielly Alves da Silva

(CCHE/UEPB) – rallyne.silva@aluno.uepb.edu.br

Rafael Ferreira de Souza Honorato

(CCHE/PROFEI/UEPB) – rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Pôster

Resumo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel crucial nas políticas curriculares, pois busca definir os conhecimentos e objetivos de aprendizagem essenciais para garantir os direitos educacionais dos alunos. Entretanto, é fundamental reconhecer que a regulamentação do conhecimento é uma construção social que reflete relações de poder e saber, podendo (re)produzir perspectivas específicas e excluir outras. Este texto apresenta resultados preliminares da pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que analisa como os professores de Língua Portuguesa e Literatura estão elaborando currículos para a Educação Básica. Metodologicamente, utilizamos uma abordagem qualitativa com estratégia bibliográfica para coletar dados, dado o estágio inicial da pesquisa. Teoricamente, adotamos a bricolagem como estratégia para compreender a complexidade da construção do conhecimento e das relações de poder e saber na escola. Conclui-se que a construção do currículo não é responsabilidade exclusiva de um único órgão ou instituição escolar, enfatizando a importância dos professores e alunos no processo de produção e (re)contextualização curricular em diferentes realidades educacionais. Assim, a BNCC, embora tenha seu papel definido, está sujeita a múltiplas interpretações e adaptações que refletem a diversidade e as necessidades das comunidades escolares.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Base Nacional Comum Curricular; Educação Básica, Língua Portuguesa; Literatura.

¹ Pesquisa com financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)-UEPB/CNPq e do projeto “Criações docentes e reinvenções curriculares na escola da Educação Básica”, Edital nº 19/2022 - Programa de apoio a núcleos em consolidação do estado da Paraíba, Termo de outorga n. 040/2023.





O QUE É SER PROFESSOR ALFABETIZADOR: APONTAMENTOS ACERCA DE UM BREVE LEVANTAMENTO NA PRODUÇÃO DO CAMPO CURRICULAR

Kelly Joana Ferreira

kelly.joana@aluno.ufr.edu.br

Érika Virgílio Rodrigues Cunha

erika.cunha@ufr.edu.br

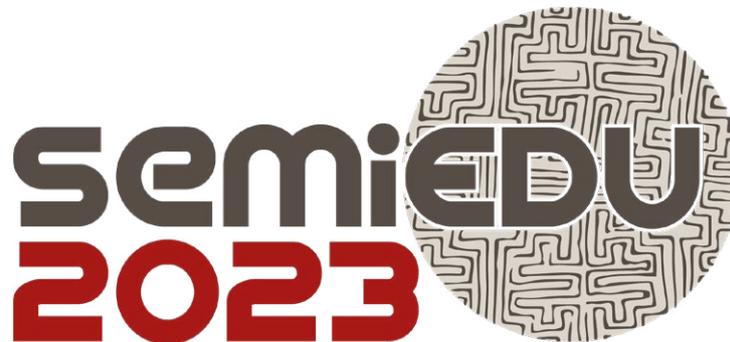
GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Pôster

Resumo:

Este trabalho consiste na apresentação de algumas reflexões produzidas na produção acadêmica de matriz pós-estrutural que estuda políticas curriculares de alfabetização e se insere no âmbito de uma pesquisa de mestrado visando entender e problematizar os sentidos de ser professor alfabetizador na política curricular do contexto educacional da BNCC da Rede Municipal de Ensino de Primavera do Leste (MT). A pesquisa está sendo realizada no PPGEdU da UFR, está na fase inicial e focará a implementação do Programa AvaliaPva, que atribui centralidade ao professor alfabetizador como protagonista da mudança na escola. Aqui destacaremos reflexões de Rita de Cássia Frangella, que será um dos referenciais da pesquisa para situar as problematizações feitas por quem estuda currículo. A partir da análise de artigos da autora, objetivamos destacar aspectos discutidos nas investigações atuais do campo curricular.

Palavras-chave: Política Curricular de Alfabetização. Identidade docente. BNCC. Controle curricular.



O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA PENSAR QUESTÕES SOBRE CURRÍCULO

Denise Greiciane Lima da Silva (Unemat)

denise.greiciane@unemat.br

Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Unemat)

maritza@unemat.br

Luciene Neves Santos (Unemat)

luciene@unemat.br

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Pôster

Resumo:

O presente estudo tem por objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Professor Milton Marques Curvo como um instrumento para pensar questões sobre o currículo, ressaltando a importância do currículo como guia do processo pedagógico. A metodologia estrutura-se em uma pesquisa bibliográfica considerando os estudos existentes em torno da temática, bem como, em uma pesquisa documental analisando o PPP da referida unidade escolar, a fim de alcançar os objetivos propostos. Como aporte teórico, este trabalho dialoga com autores que estudam e discutem sobre o assunto, são eles: Masschelein & Simons (2014), Moreira e Tadeu (2011), Veiga (1998) dentre outros. Demonstra-se, com a pesquisa, concepções de currículo que circunscrevem o PPP da escola, e como esse documento reúne projetos educativos que movimentam o processo pedagógico.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Currículo. Educação.





ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL LEVE NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fabricia Lidiane Camilo Pedroso

(SEDUC/MT) - fabricia.pedroso@edu.mt.gov.br

Ivone Jesus Alexandre (PROFEI/UNEMAT)

jesus.alexandre@unemat.br

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

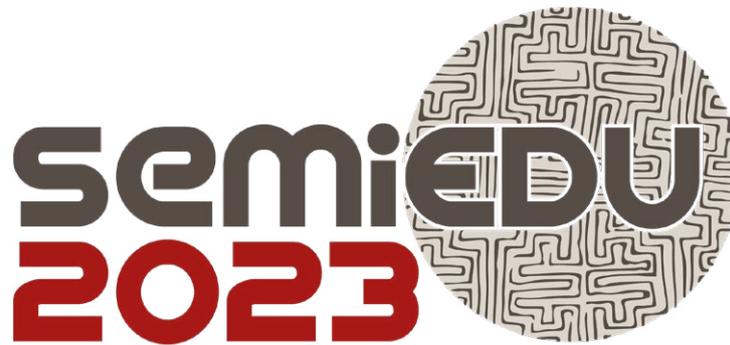
Pôster

Resumo:

A pesquisa propõe analisar se as intervenções pedagógicas que envolvem atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento da escrita alfabética em estudantes com deficiência intelectual leve. Buscamos refletir sobre a história de vida dos estudantes; identificar o conhecimento que os estudantes tem sobre o sistema de escrita alfabética; descrever os efeitos de atividades que envolvem a consciência fonológica no desenvolvimento do sistema de escrita alfabética nos estudantes. A abordagem metodológica se embasa na vertente qualitativa. Para coletar os dados estamos trabalhando com estudantes, público alvo da educação especial, deficiência intelectual leve, matriculados nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública no município de Sinop/MT que não estão alfabetizados. A técnica para coletar os dados é participante com a realização de intervenções didático pedagógicas junto aos estudantes sujeitos da pesquisa, no atendimento educacional especializado. Será analisado os portfólios dos estudantes após as intervenções realizadas por meio de atividades de consciência fonológica e as avaliações diagnósticas inicial e final a fim de constatar os avanços no processo de alfabetização. Os dados parciais apontam que as atividades de intervenção utilizando a consciência fonológica, proporcionaram aos estudantes com deficiência intelectual leve a aprendizagem significativa, estão começando a ler as sílabas canônicas.

Palavras-chave: Inclusão. Alfabetização. Estudantes. Deficiência intelectual leve.





CORPOS NEGROS MASCULINOS NO CURRÍCULO - UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL

Claudinei Caetano dos Santos
(IE/UFMT) prof.claudineicaetano@hotmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar
Pôster

Resumo:

Este trabalho buscou analisar como o currículo escolar contribui para a perpetuação de estereótipos racistas e heteronormativos na vida dos estudantes do ensino médio, em particular, aqueles do sexo masculino e de origem negra. Para isso, examinamos como o currículo escolar retrata narrativas relacionadas ao racismo étnico-racial e como essas representações influenciam as interações diárias dos estudantes e as diversas informações apresentadas no currículo. Compreendemos, assim, os impactos e consequências dessas representações nos corpos masculinos negros, bem como em seus processos de construção identitária. Além disso, analisamos como esses elementos se relacionam com a história e a cultura, considerando como são percebidos em relação às imagens e às pessoas com fenótipo negro. A metodologia utilizada neste trabalho foi a roda de conversas.

Palavras-chave:Corpos Negros. Currículo. Escola.





A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TRABALHO COM O (A) ESTUDANTE AUTISTA: USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Ana Paula Ferreira Neponoceno de Almeida
(PPGE/UFMT) – aninhapaulasf@hotmail.com

Geniana dos Santos
(PPGE/UFMT) - geniana.santos@ufmt.br

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Pôster

Resumo:

O presente projeto objetiva problematizar a formação de professores para atuação no contexto da diferença, situando os processos formativos em plataformas digitais e a atuação da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso na formação continuada para a atuação de professores de Língua Portuguesa para trabalhar com alunos com TEA (Transtorno do espectro autista). Procura articular reflexões do campo curricular com enfoque disciplinar na língua portuguesa e formação de professores, destacando as potencialidades e desafios para a lógica da atuação de professores frente a diferença em sala de aula. O presente projeto será desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994; Bauer e Gaskel, 2002) com professores de escola pública no ensino médio. Alguns dos autores mobilizados para problematização teórico-prática serão: Lopes (2013), Macedo (2013), Garcia (1999), Tardif (2013), Nóvoa (2007), Imbernón (2000), Silva (2014), Hall (2014), Mantoan (2003), Cotrin (2013), Cunha (2020). A análise dos dados contará com a problematização da lógica da atuação desenvolvida por Ball (ano); Ball, Maguire e Braun (2016). Espera-se como resultados compreender os contextos formativos pelos professores de língua portuguesa no âmbito do Ensino Médio para a construção de práticas pedagógicas inclusivas para o estudante autista.

Palavras-chave: Formação de Professores; Práticas Pedagógicas; Língua Portuguesa; Autismo; Plataformas digitais.



SENTIDOS DE SER PROFESSOR DE INGLÊS NOS DISCURSOS DE DOCENTES DA ÁREA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM RONDONÓPOLIS (MT) NO CONTEXTO DA BNCC

Mikaela de Abreu Cavalcante Shimmyo

(UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFR) – mikaelaabb@gmail.com

GT 10: Ensino, Currículo e Organização Escolar

Pôster

Resumo:

Esta pesquisa tem como questionamento principal, que sentidos de ser professor de Língua Inglesa são projetados no contexto da rede pública estadual de ensino de Rondonópolis (MT), desde a homologação da BNCC até o ano de 2022, na chamada fase de implementação nas escolas? O objetivo é investigar, nos discursos que circulam no contexto da prática da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, em escolas de Rondonópolis (MT), na chamada fase de implementação da BNCC, os sentidos de ser professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental. Quanto à metodologia, pretende-se analisar documentos para compreender como é abordado o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental, bem como os sentidos atribuídos ao professor de Língua Inglesa valorizados pela política. Serão conduzidas entrevistas do tipo conversa com professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Fundamental em Rondonópolis (MT). As conversas ocorrerão com 3 (três) professores de Inglês da rede estadual. O objetivo dessas entrevistas é compreender as percepções dos professores sobre os sentidos de ser professor de inglês no contexto da BNCC.

Palavras-chave: Professor de inglês. BNCC. Identidade/identificação.



semiEDU 2023

Organização



Apoio

