**encontro
compartilhando
saberes**

ANAIIS 4º ENCONTRO COMPARTILHANDO SABERES: PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADOS POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE

**Larissa Montagner Cervo
Martha Bohrer Adaime
Jerônimo Siqueira Tybusch
Félix Antunes Soares
[Organizadores]**

ARCO
EDITORES ● ● ●

encontro
compartilhando
saberes

**ANAIS 4º ENCONTRO COMPARTILHANDO SABERES:
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADOS
POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE**

**Larissa Montagner Cervo
Martha Bohrer Adaime
Jerônimo Siqueira Tybush
Félix Antunes Soares
[Organizadores]**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Comissão organizadora

Martha Bohrer Adaime
Jerônimo Siqueira Tybusch
Larissa Montagner Cervo
Liziany Muller
Alex Souza Cabistani
Camila Barbosa de Araújo Moura
Deborah Karla Calegari Alves
Fernanda Silveira Roncato
Juliane Paprosqui
Mathias Rafael Henckes dos Santos
Márcia Regina Medeiros Veiga
Rita Borges Liberalesso

Comissão Científica

Andrea Ad Reginatto
Camila Barbosa de Araújo Moura
Deborah Calegari Alves
Janete Webler Cancelier
Juliane Paprosqui
Jerônimo Siqueira Tybusch
Larissa Montagner Cervo
Liziany Müller Medeiros
Márcia Migliore
Marcia Regina Medeiros Veiga
Martha Bohrer Adaime
Rita Borges Liberalesso
Rosaura Maria Albuquerque Leão
Sílvia Maria Oliveira Pavão
Vanessa Fialho

Revisão e formatação dos textos

Alex Cabistani
Fabiana Perrando Coradini
Fernanda Silveira Roncato
Márcia Regina Medeiros Veiga
Rita Borges Liberalesso

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witsch
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Copyright © Arco Editora, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Arco Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Encontro Compartilhando Saberes (10. : 2020 :
on-line)

Anais 4º Encontro Compartilhando Saberes [livro
eletrônico] : processos de ensino-aprendizagem
mediados por tecnologias educacionais em rede /
organização Larissa Montagner Cervo...[et al.]. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2021.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Martha Bohrer Adaime,
Jerônimo Siqueira Tybusch, Félix Antunes Soares.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89949-55-8

1. Educação - Congressos 2. Inovações educacionais
3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação 6. Tecnologia educacional
I. Cervo, Larissa Montagner. II. Adaime, Martha
Bohrer. III. Tybusch, Jerônimo Siqueira. IV. Soares,
Félix Antunes. V. Título.

21-95275

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

10.48209/978-65-89949-55-8

*O padrão linguístico-gramatical, bem como o sistema de citações e
referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor.*

*Da mesma maneira, o conteúdo e teor de cada capítulo são de inteira
e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.*

APRESENTAÇÃO

2020 foi um ano ímpar. A pandemia de Covid-19 e todas as medidas de prevenção que se comprovaram necessárias ensejaram um novo cenário para as ações educacionais. A presencialidade do ensino, historicamente predominante no contexto educacional brasileiro, já não era mais viável pela necessidade de distanciamento social e rapidamente foi substituída pelo que convencionou-se como ensino remoto, um regime temporário de ensino, mediado por tecnologias educacionais em rede.

Muitos desafios se apresentaram nessa transposição. Além de toda a insegurança social gerada pela situação de calamidade pública instaurada pela pandemia, o ensino remoto passou por um processo de apropriação por docentes e discentes, que precisaram ressignificar o ensino e a aprendizagem, adaptando-se a salas de aula virtuais. Formação, capacitação, sensibilidade, empatia, acessibilidade, flexibilidade foram algumas das palavras-chave deste momento, pelo quanto refletem naquilo que foi preciso redimensionar.

Ainda assim, apesar de tudo, as tecnologias de informação e comunicação (TICs), que já existiam e eram utilizadas na educação a distância, ganharam espaço e abriram novas possibilidades para o saber-fazer, a partir de ferramentas e recursos ímpares que deram corpo e forma a novas metodologias e a novas práticas. Trouxeram outros matizes para o ensino e para a aprendizagem e que resultaram em experiências únicas e inovadoras, gerando, assim, uma rede de aprendizado mediado por tecnologias.

A UFSM, em meio a todo o caos da saúde pública, não parou. Pelo contrário, foi firme na sua decisão de que era preciso seguir em frente, assim como a educação em geral. Muitos foram os desafios, mas também muitas foram as possibilidades. Aprendemos muito em 2020. E com o Compartilhando Saberes, um evento anual tradicionalmente promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, não foi diferente. O evento adaptou-se e garantiu, em 2020, pelo formato on-line, a troca de conhecimentos e práticas pedagógicas entre estudantes e docentes de diferentes níveis de ensino, da UFSM e/ou de instituições públicas e privadas.

Os relatos aqui presentes nessa coletânea são voltados aos desafios do ensinar e do aprender, considerando os enfrentamentos e as potencialidades dos diferentes contextos educacionais e, ao mesmo tempo, a emergência das tecnologias educacionais em rede. Estão organizados a partir dos eixos temáticos Currículo e Gestão, Educação Inclusiva, Formação e Trabalho Docente, Metodologias de Ensino-Aprendizagem e Ensino e Práticas no Ambiente Escolar, trazendo a autoria de estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da UFSM, de outras instituições de ensino superior e também da Educação Básica. Apresentam relatos de pesquisas e experiências vivenciadas no cotidiano das escolas e universidades, nas salas de aulas e nos laboratórios virtuais, em estágios, em projetos e programas, como é o caso do PROLICEN, do FIEN, do Residência Pedagógica, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e do UFSM em Rede com a Educação Básica, entre tantas outras possibilidades. Mas, sobretudo, representam um momento histórico único e um conjunto de ações voltadas a uma educação mais significativa e conectada com os desafios da contemporaneidade. Refletem o presente, na conexão com o futuro.

Boa leitura.

Larissa Montagner Cervo

Martha Bohrer Adaime

Jerônimo Siqueira Tybusch

Félix Antunes Soares

E toda a equipe da PROGRAD/UFSM

SUMÁRIO

EIXO 1: CURRÍCULO E GESTÃO

1 - A TECNOLOGIA FRENTE À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA	17
--	-----------

Catiusa Dallanora

Scheila Simone Secretti

2 - TECNOLOGIAS DIGITAIS NA GESTÃO DO POLO UAB DE SOBRADINHO DURANTE O COVID-19.....	27
---	-----------

Scheila Simone Secretti

Liziany Müller

Diana Lurdes Muraro Vendruscollo

3 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CANDELÁRIA/RS	44
---	-----------

Rafaela Petermann

Alexandra Silva dos Santos Furquim

4 - A AUTOMEDICAÇÃO COMO TEMA NA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE FÍSICA.....	77
---	-----------

Lucas Carvalho Pacheco

Miliane Tonato Mortari

5 - DESAFIOS DA CRIAÇÃO E GERENCIAMENTO DE UM PROCESSO SELETIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	83
---	-----------

Deivis Felipe Guerreiro Fagundes

Aline Elí Gassenn

Angela Isabel dos Santos Dullius

EIXO 2: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1 - DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E GÊNERO99

Tainara da Silva Guimarães

Danieli Klidzio

Márcia Eliane Leindcker da Paixão

2 - DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA INDÍGENAS.....120

Aline Ferrão Custodio Passini

Ricardo Tombesi Macedo

Melina Mota

Alexandre Couto Rodrigues

Valdecir José dos Santos

EIXO 3: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

1 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A DOCÊNCIA EM FOCO138

Veronica Cunha Barcellos

Daniele Simões Borges

2 - IDENTIDADE: ENSINO E PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....146

Adriana Kemerich de Andrade

Sibele Onara Pedroso Viana

3 - A EXPERIÊNCIA DA ASSEMBLEIA VIRTUAL: UMA PRÁTICA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDA.....167

Nára Beatriz Chaves Alves

Jessica Diefenbach

Fabiana L. Pereira Alves Stecca

Kerli Rosvita Hopp

Gabriel Murad Veloso Ferreira

4 - AS CONTRIBUIÇÕES IMPLICADAS NA PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EM GRUPO DE PESQUISAS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE183

Leonardo Avelhaneda Hendges

Andrei Alves Tavares

Eduardo Adolfo Terrazzan

5 - ALIANÇAS ENTRE PALAVRAS, IMAGENS E CRIAÇÕES: PARA PENSAR DESLOCAMENTOS NA EDUCAÇÃO E NA ARTE.....202

Carin Cristina Dahmer

Denise Meller Losekann

Rafael Agatti Durante

6 - A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO MOBILIZADOR DOS SABERES DOCENTES.....220

Leandro Lampe

Ana Maria da Luz Schollmeier

Cláudia Smaniotto Barin

7 - ARTES MOBILIZANDO AS LINGUAGENS DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....238

Ana Emília da Rosa Kessler

Maria Antônia Saccol da Costa

Alexandre Soares Heberle

Douglas Lemes Goulart

Lorena Peterini Marquezan

8 - DIÁLOGOS SOBRE OS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO REMOTO.....247

Mariana Jardim de Moraes

Débora Pinheiro Pereira

Jordana Rex Braun

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Doris Pires Vargas Bolzan

EIXO 4: METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1 - ELABORAÇÃO DE ANTEPROJETO ARQUITETÔNICO MEDIADO SOMENTE POR TECNOLOGIAS E ENSINO REMOTO NO CURSO DE ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO DA UFSM.....270

Bruna Gabriela Huth Teixeira

Natan Ilha de Mello

Ísis Portolan dos Santos

2 - GOOGLE COLABORATORY E PYTHON APLICADOS AO ESTUDO DE CONTROLE ADAPTATIVO EM MODALIDADE REDE282

Marcos Alves dos Santos

Cristiane Cauduro Gastaldini

3 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESCOBERTAS ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO.....291

Beatriz Lau

Scheila Simone Secretti

Alflavia Engler

4 - ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EM REDE NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA309

Amanda Furlin Renosto

Letícia Felix de Souza

Alejandro Ruiz-Padillo

5 - ENSINO HÍBRIDO APÓS ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....344

Diana Lurdes Muraro Vendruscollo

Scheila Simone Secretti

Alflavia Cristina Engler

Anny Emanuely Vendruscollo

6 - DESIGN DE SUPERFÍCIES: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM PERÍODO DE PANDEMIA.....359

Micheli da Silva Grigolo
Flavi Ferreira Lisbôa Filho
Marilaine Pozzatti Amadori

7 - OS DESAFIOS DO TRABALHO REMOTO NO CONTEXTO DA EJA EPT EM TEMPOS DE PANDEMIA381

Shirley Bernardes Winter
Leandro Lampe
Yasmine Espindola Porto
César Augusto Robaina Filho
Mareliza Fagundes de Araújo Duarte
Mariglei Severo Maraschin

8 - O ENSINO DE FÍSICA DO PUPA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....406

Lucas Carvalho Pacheco
Bruna da Rosa de Brites
Thiago Flores Magoga
Arthur Rocha de Araújo e Santos
Cristiane Muenchen

9 - GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE ANATOMIA HUMANA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....413

Stéfany Piccinin
Maitê Mendes Pellenz
Anelise Levay Murari

10 - DE CONCEIÇÃO EVARISTO A TOM ZÉ: UMA OFICINA DE LEITURA E CRIAÇÃO LITERÁRIA.....433

Verônica Lorensset Padoin
Aylon de Oliveira Dutra
Andrea do Roccio Souto

11 - PROMOVENDO AFETIVIDADE E O VÍNCULO ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS A PARTIR DAS MINI-HISTÓRIAS.....449

Angelita Maria Machado

Cláucia Honnef

Ana Paula Rampelotto

12 - A (DES)IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA: UMA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO NO PROJETO SOCIAL VICENTE PALLOTI - SANTA MARIA (RS).....466

Aylon de Oliveira Dutra

Verônica Lorensset Padoin

Andrea do Roccio Souto

EIXO 5: ENSINO E PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

1 - YOGA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....484

Veridiana Pereira Duraczinski

Thaysa Diovanna Bortoncello

2 - O USO DO RECURSO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO PARA A ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE AULA: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.....505

Jocelaine Maieron

Joceli Cargnelutti

3 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO.....532

Leandro Lampe

Shirley Bernardes Winter

César Augusto Robaina Filho

Mariglei Severo Maraschin

**4 - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: A
CONSTITUIÇÃO IDENTIDADE DOCENTE DE UM ESTAGIÁRIO EM
FORMAÇÃO.....549**

*Guilherme Baumann Achterberg
Fernanda Gall Centa*

**5 - EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE
PRÁTICAS ARTICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL570**

*Franciele Rusch König
Ana Paula Rodrigues Machado
Glaucimara Pires Oliveira*

**6 - A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO ELEMENTO
DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA CRIATIVA.....592**

*Lubia Telma Garcia Wustrow Souza
Ana Maria da Luz Schollmeier
Josiane Bertoldo Piovesan
Cláudia Smaniotto Barin
Leila Maria Araújo Santos*

**7 - A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DO
MUNICÍPIO DE SOBRADINHO, RS: QUESTÕES E POSSIBILIDADES PARA
UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL CRÍTICO-REFLEXIVA610**

*Rafaela Limberger
Rojane Brum Nunes*

**8 - ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA AFRO-AMERÍNDIA NAS
PRÁTICAS TRADICIONAIS EM SAÚDE ENTRE BENZEDEIRAS DE
SÃO FRANCISCO DE ASSIS, RS: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DA
ESCOLA JOSÉ BATISTA POMPEU NA CONSTRUÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....631**

*Rojane Brum Nunes
Andreia Minussi Lopes*

9 - A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DO TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA E COM OS GÊNEROS TEXTUAIS.....652

Aline Mesquita Corrêa

Joceli Cargnelutti

10 - POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS ENTRE A UEIIA E AS FAMÍLIAS PARA MANTER E FORTALECER OS VÍNCULOS COM AS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID- 19.....678

Franciele Luana Willms

Paula Karine Dolovitsch Lambrecht

Karine Weber

Vívian Jamile Beling

Jucemara Antunes

11 - O MODELO DE ENSINO HÍBRIDO EM UMA ESCOLA RURAL DURANTE A PANDEMIA PELA COVID-19: SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA706

Deise de Moura Tolfo

Rozelaine Rubia Bueno D' Almeida

12 - SALA DE AULA: AS VIVÊNCIAS EM PERÍODO DE PANDEMIA.....725

Amanda Cristiane Ozorio de Abreu

SOBRE OS ORGANIZADORES.....746

encontro
compartilhando
saberes

EIXO 1: CURRÍCULO E GESTÃO

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 1

A TECNOLOGIA FRENTE À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA¹

Catiusa Dallanora²

Scheila Simone Secretti³

1 Trabalho apoiado pelo programa PIBIC-CNPq

2 Magistério, Técnica em Multimeios Didáticos, acadêmica do curso de Pedagogia EAD, Universidade Federal de Santa Maria, Polo Sobradinho - catiusadallanora@yahoo.com.br.

3 Orientadora. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico e Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela UNINTER. Coordenadora do Polo UAB de Sobradinho. Graduada em Artes Visuais pela UNIJUÍ- scheilasecretti@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade relatar a experiência de contação de histórias como alternativa para a manutenção de vínculos com crianças do Maternal A II, faixa etária de um a dois anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Abelhinha Feliz, do Município de Sobradinho, neste momento atípico da pandemia. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto, com o Conselho Municipal de Educação, enviou uma pesquisa para as famílias dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Sobradinho. A pesquisa tinha o objetivo de conhecer a realidade tecnológica e assim poder construir um plano de ação pedagógico focando nesses dados. Com o resultado, observou-se que instituir uma plataforma digital para todos os alunos torna-se inviável, tendo em vista os dados da pesquisa. Porém, isso não impede a utilização de todos os meios digitais pelos profissionais e famílias que se sentirem preparados e que possuam condições para tal uso. As crianças estão passando por um processo formativo em casa e a escola não pode desaparecer da vida delas, mas pode contribuir, como diz na Lei de Diretrizes e Bases, referencial Curricular Gaúcho, fundamentados no desenvolvimento integral e global da criança e também como aponta a Base Comum Nacional Curricular, apoiando as famílias, sendo agentes de formação, fazendo essa manutenção de vínculos, seja de forma física ou remota, preservando identidade, criando uma reserva intelectual, moral, afetiva, criativa, que seja a ponte para quando retornarmos o elo de proximidade, de diálogo, da nossa rotina do dia a dia.

Palavras-chave: Contos Infantis. Prática Pedagógica. Tecnologias. Atividades remotas.

INTRODUÇÃO

Vivemos um período em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças; as informações chegam pelos meios de comunicação, ampliando os horizontes e os conhecimentos. De acordo com vários estudiosos, a contação de histórias é um precioso auxílio à prática pedagógica de professores na Educação Infantil. A contação de história instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança, envolvendo o social e o afetivo.

Os contos de fadas surgiram há muito tempo e, até hoje, têm cativado as crianças, despertando nelas um grande interesse. Com uma linguagem simples e com uma simbologia já estruturada, fascinam e acompanham as crianças a um mundo de fantasias, idealizações e dão sentido ao seu desejo de crescer e de mudar o mundo. A literatura infantil demarca um conjunto de produções literárias a toda e qualquer manifestação do sentimento ou pensamento por meio de palavras, desde aqueles tempos remotos e ainda hoje, a necessidade de exprimir os sentidos da vida, buscar explicações para nossas inquietações, transmitir valores de avós para netos têm sido a força que impulsiona o ato de contar, ouvir e recontar histórias.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo. A imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p.4).

A capacidade de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, pois nossa vida apenas é entendida dentro de narrativas. As histórias nos transmitem informações e abrangem nossas emoções. É por esse motivo que algumas pessoas se sentem receosas ao trabalhar com crianças e jovens em desenvolvimento. A história tem um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, podendo ser eles bons ou ruins. Sendo assim, a reformulação da literatura infantil foi de extrema importância para que a sua função social e individual pudesse respeitar as especificidades e necessidades da intencionalidade que a história possui e quer transmitir para a criança. Além, é claro, da adequação condizente com a faixa etária.

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continha, esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta (ABRAMOVICH, 199, p.37).

Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. A literatura não está recebendo um estímulo adequado e a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler. Porque, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler “[...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece”. (VILLARDI, 1997, p. 2).

Conforme Moran, o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los. Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de se sentir bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar (MORAN, 2009, p.32).

[...] nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expresse suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (MORAN, 2009, p.15).

COMO A TECNOLOGIA PODE AJUDAR AS CRIANÇAS A ENFRENTAR ESSE PERÍODO?

O ambiente digital tem dois grandes papéis durante a pandemia: ajudar as crianças a cultivar laços afetivos e mantê-las aprendendo. As relações são fun-

damentais para o desenvolvimento saudável das crianças e a tecnologia pode e deve ajudar as crianças a ligarem-se aos amigos e à família, a colaborarem entre si, a brincarem e a partilharem histórias e experiências.

O fechamento de escolas interrompeu a educação de meninas e meninos, enquanto educadores e gestores se deparam com desafios e dúvidas relacionados ao papel da escola em tempos de pandemia. Para além da educação a distância, a tecnologia pode manter os estudantes engajados na experiência de aprender em casa ao mesmo tempo que os mantêm conectados a professores e colegas, trocando sobre o que os reúne: o conhecimento, a convivência, o trabalho de aprender e ensinar.

OS CONTOS EM MEIO A PANDEMIA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

De repente, nos vimos exilados em nossas próprias casas, impelidos a mudar de hábitos, obrigados a aprender outras formas de trabalhar, forçados a controlar o ímpeto afetivo de abraçar, beijar e tocar o outro. A doença nos trouxe a certeza de que nada está sob controle, vimos a saúde virar um caos e nossas fragilidades sociais serem escancaradas, a pandemia transformou o mundo e a cada um de nós, são constantes aprendizados, angústias, desafios, incansáveis lutas para tornar a distância menos dolorosa, para que nossas crianças tenham vínculos afetivos através da contação de histórias e dos infinitos recursos tecnológicos.

Transformamos nossos lares em salas de aulas improvisadas, abrimos nossa privacidade para o mundo, nos doamos e nos dedicamos muito para que tudo fosse possível.

A contação de histórias sempre fez parte da minha prática pedagógica, é um mundo cheio de imaginação, curiosidades, magia, criatividade e encantamento. Através disso, escolhi esse recurso para tornar tudo menos maçante. Cada um de nós carrega um super herói dentro de si, já salvamos muitas vidas, nos doamos diariamente para fazer o bem, para aprender e ensinar, transformar

distância em afeto, amor e carinho, já passamos por muitos clássicos na vida real, nossa prática cotidiana condiz muito com esse mundo cheio de aventuras.

Para garantir o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, utilizei algumas ferramentas. Primeiramente, criei um grupo da turma no aplicativo *Whatsapp*; após a entrega das atividades não remotas, utilizei o *Facebook* da Emei para postar os registros e vídeos dos retornos destas atividades, e também, para postagem de materiais pedagógicos, o aplicativo *TikTok* é um recurso dinâmico e atrativo. Realizei vídeos musicais e um desafio para todas as famílias da Emei; o aplicativo *Vivavideo*, para edições na homenagem pelos dias das mães e dos pais, postados no meu canal do *Youtube*. Os animais de estimação sempre são seres de luz e encantamento. A maioria das crianças tem algum animal em casa ou já teve alguma relação com um deles, então contei a vida de cada um dos meus *pets* de forma dinâmica e realista: a Páscoa e a coelha Valentina; o pequeno hamster Stuart; Zoe a porquinha-da-índia; bebês peixes. Gravei musicais como: “O Sítio do Seu Lobato”, utilizando avental com personagens de feltro como recurso pedagógico; música “Minha Boneca de Lata”, com a boneca feita de latas de Nescau e com a panela de alumínio que tínhamos na sala. Também montei um vídeo só com fotos das atividades presenciais antes da pandemia com a música “Ai que saudade que eu tô”, do Mundo Bitá. Clássicos também fizeram parte deste vínculo: “Chapeuzinho Vermelho” com fantoche em forma de boneca; a abelha Melinha; a história sonorizada “A caça do ursinho”; musicais como “O Homem Aranha”, “Txutxucão” e “Patati Patatá” foram gravados e editados através do aplicativo *Kinemaster*.

As redes sociais estão disponíveis para nós usufruirmos. O *Instagram*, *Snapchap*, plataforma *Zoom*, chamada de vídeo via *Whatsapp*, *live* de contação de histórias pelo *Facebook* da Emei também fizeram parte dos recursos da manutenção de vínculos.

A BNCC está inserida diariamente como ferramenta que visa uma educação moderna e suas múltiplas dimensões. O campo de experiência da BNCC “Eu, o outro e o nós” está relacionado ao autoconhecimento e à construção de relações, com todas as especificidades que acarretam; busca também desenvolver

a consciência cidadã, incentivando a criação de vínculos sociais fortes baseados no respeito; - Corpo, gestos e movimentos por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz-de-conta, elas se comunicam e se expressam com o corpo, emoção e linguagem; - Traços, sons, cores e formas são experiências que contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca; - Escuta, fala, pensamento e imaginação, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas narrativas e em múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Neste mesmo sentido, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As crianças vivem inseridas em espaços e tempos diferentes e sempre procuram se situar, seja em ruas ou em saber o que é dia ou noite, ontem ou amanhã. Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico, como seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas e as transformações da natureza. E o mundo sociocultural, com as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece.

As experiências com a literatura infantil, propostas e mediadas pelo educador, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em produções como as artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual. Tudo a fim de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças.

De acordo com os PCNs, 1997, p.58, “para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compro-

misso com a leitura a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço”.

Nesse esforço para cativar os alunos é que está a figura do professor como peça fundamental para um bom desenvolvimento das atividades voltadas para o imaginário infantil através da contação de histórias, com ambientes próprios, num clima encantador e inspirador para as crianças.

O retorno dessa mediação entre família e escola utilizando esses recursos foi satisfatório e surpreendente, pois estamos num mundo globalizado, onde as pessoas estão cada vez mais inseridas e se redescobrimo, aprendendo o novo e se sofisticando por meio das redes sociais. Um *feedback* cheio de amor e carinho de uma mãe da turma:

FIGURA 1 – TÍTULO DA FIGURA

FONTE: As autoras (2020).

Contar histórias é uma arte. E tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH (1999, p. 9). A alegria de contar história nasce da beleza que há em lembrar culturas ancestrais e passá-las adiante, seja para crianças, seja para adultos. Não existe limite de idade para se deliciar com momentos de prazer, onde a imaginação alcança alturas imensas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que vejamos o uso da contação de histórias como elemento de grande importância na construção da identidade, do conhecimento, na formação do caráter, além de oferecer à criança a possibilidade de explorar o seu “eu” interior, proporcionando uma compreensão de si próprio e do mundo.

“Para contar uma história é preciso saber como se faz, afinal podem se descobrir sons e palavras novas, e por isso é importante que se tenha uma metodologia específica. É preciso que quem conte, crie um clima de envolvimento, de encanto, e saiba dar pausas necessárias para que a imaginação da criança possa ir além e construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei... e tantas outras coisas mais (...).”

Assim, estendo minha gratidão a Deus, à minha família, à minha querida orientadora e grande incentivadora Scheila Simone Secretti, à colega Thaiz Suzie Schneider pela parceria dentro e fora da escola, por sonhar e colocar em prática grandes ideias, enriquecendo a educação e nossa prática pedagógica neste tempo delicado e atípico. Minha eterna gratidão à minha amiga Katieli Garcia Kohls pelo incentivo e o carinho de sempre. Agradeço também às famílias da Emei Abelhinha Feliz, relatos de atuais e de ex-alunos. Agradeço aos seguidores do meu canal do *Youtube*, às colegas das assessorias do Programa A União faz a Vida, e a cada um que faz a diferença neste novo normal, priorizando uma

educação de qualidade. É uma busca incessante por novidades, abrilhantando e enriquecendo minha prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino do Município de Sobradinho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.

AVELINO, A. O que são os campos de experiências da BNCC? **Blog Estande Mágica**. Cidade, 25 jun. 2018. Disponível em: <https://blog.estantemagica.com.br/campos-de-experiencias-da-bncc/4>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

DALLANORA, C. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (0 min). Publicado pelo canal Catiusa Dallanora. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCOLRL5mcoJ3N7v8d-hUG_NA. Acesso em: 25 ago. 2021.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (ed.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

**encontro
compartilhando
saberes**

CAPÍTULO 2

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA GESTÃO DO POLO UAB DE SOBRADINHO DURANTE O COVID-19

Scheila Simone Secretti¹

Liziany Müller²

Diana Lurdes Muraro Vendruscollo³

1 Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico e Coordenadora do Polo UAB de Sobradinho, scheilasecretti@yahoo.com.br.

2 Pós Doc. Em Zootecnia e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela UFSM, lizianym@hotmail.com

3 Especialista em Gestão Escolar/IESD, TIC's/UFSM e Gestão de Polos/UFPel. Assistente à Docência no Polo de Sobradinho, dianasobradinho.rs@gmail.com

RESUMO: A educação, bem como todos os demais setores sociais, precisou adaptar sua organização e funcionamento diante da pandemia do COVID-19. Assim, todas as instituições de ensino do país adotaram o “Ensino Remoto Emergencial” para manter o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho de gestão destas instituições também precisou ser organizado e realizado de forma remota, atendendo às necessidades do momento, como foi o caso do Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho. A gestão do Polo trabalhou exaustivamente, buscando alternativas e habilidades necessárias para minimizar as dificuldades encontradas pelos acadêmicos e educadores que fazem parte da sua comunidade, cumprindo com seu papel social. Trabalhou na divulgação pelos meios de comunicação locais e redes sociais, orientando e divulgando sobre cursos virtuais através das Instituições Federais, além de buscar parcerias com Coordenadores de Polos do RS, Secretarias de Educação Municipais e com o Grupo de Educadores Google (GEG) de Santo Antônio da Patrulha RS, para organizar as formações de forma colaborativa. O objetivo deste trabalho é compartilhar esta experiência de gestão, idealizada em mobilizar a comunidade acadêmica a adquirir fluência tecnológica através de formações virtuais, gratuitas e de qualidade. Nesta perspectiva, utilizou-se a pesquisa bibliográfica de cunho analítico histórico-descritivo e pesquisa descritiva da análise de trabalho a partir de levantamento de dados tipo Survey, aplicado à comunidade acadêmica do Polo UAB de Sobradinho.

Palavras-chave: EaD, gestão, ferramentas tecnológicas, formações virtuais.

INTRODUÇÃO

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar que não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam, ainda, a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. Com o grande desenvolvimento da tecnologia, a sociedade passou a ter maior contato com diversos recursos digitais para diferentes finalidades e o mercado de trabalho mudou drasticamente, enquanto a escola permaneceu,

por décadas, longe desta revolução. Com o grande desenvolvimento da tecnologia, a sociedade passou a ter maior contato com diversos recursos tecnológicos, modernizou assustadoramente a vida familiar doméstica e social, bem como o mercado de trabalho. A informação, os meios de comunicação através das redes sociais, também começaram a ser utilizados para inúmeras finalidades da vida social e promoveram ambientes de aprendizados para seus usuários, enquanto a escola permaneceu longe desta revolução. Esta problemática ficou ainda mais evidente com a Pandemia da Covid-19, pois o mundo todo viveu durante o ano de 2020 grandes impactos: sociais, econômicos e educacionais. O Brasil apresentou nitidamente a toda a sociedade o despreparo educacional para o ensino formal através de ferramentas tecnológicas, a necessidade de formação continuada aos educadores e de investimentos tecnológicos que possibilitem o acesso informatizado a toda população.

Os desafios para a gestão educacional durante o ano de 2020 foram muitos e para os próximos anos tornaram-se ainda mais complexos diante do impacto causado pela grave crise da pandemia de Covid-19. Ao gestor do séc. XXI cabe analisar a realidade do país, do seu município e da sua comunidade para intervir nela com propósitos de contribuir para amenizar as carências e dificuldades educacionais. Precisa diagnosticar as necessidades emergentes de seus docentes e viabilizar os meios para a realização do trabalho de qualidade, com os educandos e comunidade local, em busca de maior desenvolvimento. Para Shulman (2019, p. 19) o gestor é alguém que tem poder e

um dos grandes privilégios de ter poder é utilizá-lo para dar oportunidades para pessoas que são realmente inteligentes em suas áreas fazerem o seu melhor. Não fazer tudo por si mesmo ou dizer para essas pessoas o que fazer, porque esse não é o ponto. Então esse seria o meu conselho para os formuladores de políticas públicas: políticas geralmente são realizadas pela alocação de recursos – eis uma coisa na qual os economistas têm razão. Então não se esqueçam de que o dinheiro não é de vocês. Vocês foram designados por um sistema democrático – ou até mesmo não democrático – para alocar esses recursos, mas eles não lhes pertencem; e lembrem-se de que ter o poder não é o mesmo que ter inteligência.

A necessidade de isolamento social como medida de enfrentamento e contenção da disseminação do Coronavírus impediu a realização do ensino formal presencial. A Portaria 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, utilizando ferramentas digitais e/ou materiais impressos para a população que não dispunha de acessibilidade tecnológica (BRASIL, 2020). O sistema educacional precisou de grande adequação para dar continuidade ao ensino durante o ano de 2020 e foi necessário buscar novos caminhos. O professor, como peça principal e fundamental, sofreu muito e precisou se reinventar, pois, conforme Gadotti (2000, p. 6) já afirmava há tempos:

Logo, recai sobre o professor o papel de transformador, que deve ser visto como um sujeito agente, ator e parte responsável pelo processo complexo do educar e, considerando também escola e sociedade, para que todos juntos possam ter reconhecimento, estímulo e motivação para fazer da educação um despertar para a cidadania.

Todas estas mudanças ocorridas na sociedade e na educação exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação e buscar centrar-se numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa. O educador deste novo tempo, mais do que nunca, tem um compromisso com a construção das competências sociais, pessoais e tecnológicas dos seus alunos, de forma a mediar o conhecimento e oportunizar aos educandos a construção do saber para intervir na sociedade.

Diante de tal realidade, a Gestão do Polo Regional de Ensino Superior de Sobradinho percebeu a necessidade de intervir junto à comunidade acadêmica, promovendo formações virtuais para todos, capacitando aos interessados à aprendizagem teórica e prática do uso de ferramentas digitais, possibilitando aos educadores, comunidade e alunos do Polo, a utilização adequada da tecnologia em favor da situação vivida, onde tudo necessariamente deveria acontecer através da informatização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A adoção do ensino remoto revelou muitas dificuldades, além da falta de acessibilidade digital, o conhecimento das ferramentas tecnológicas mostrou ser insatisfatório. A tecnologia já existe há décadas e sua oferta é muito grande, bem como a evolução dos equipamentos, aplicativos e alcance de sinais de navegação aos internautas. Porém, esta tecnologia maravilhosa pouco chegou à grande parte das escolas brasileiras nos últimos anos; menor ainda foi a aplicabilidade prática dos educadores dentro das escolas, junto dos educandos, de trabalhar utilizando ferramentas digitais.

A enorme disparidade econômica social também destaca as diferenças de níveis educacionais dentre as classes sociais e principalmente a dificuldade da interiorização da educação pública de qualidade, ao alcance de todos. Gebran (2009, p. 163) já afirmava que:

Em uma sociedade digital, o cidadão que não tem acesso se torna sem direitos/excluído, pois, um dos maiores problemas do mundo digital é o delineamento de uma estratificação quanto aos usuários. Pois estes, não tem habilidades para acessar, para se adaptar a situações e para criar conhecimento, e, portanto, são desiguais perante o uso das tecnologias da informação e comunicação.

E estas eram questões trabalhadas há muitos anos em nosso país, porém, muito pouco saiu do papel. O Plano de Ações Articuladas (PAR), criado como estratégia de assistência técnica e financeira aos estados e municípios, iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem a incumbência de oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Dentre as metas a serem alcançadas até 2022, contidas no documento orientador, além de tudo, cita a necessidade de equipamentos e infraestrutura adequada:

Assegurar o acesso dos estudantes às vagas escolares disponibilizadas nas instituições de ensino, em especial na educação básica, e sua permanência com sucesso na escola, depende do atendimento a uma série de elementos estruturais e serviços, dentre os quais se destacam: materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar (Portal FNDE, 2021).

Ao educador sempre foi necessária formação continuada para atualizar os conhecimentos e acompanhar as mudanças sociais. “A formação e o conhecimento sobre as estruturas e os materiais educacionais são essenciais para o docente ter familiaridade com o território do ensino, como as instituições, as organizações, os contextos e os currículos” (SHULMAN, 2009, p. 4). Com relação ao ensino formal mediado pela tecnologia, não pode ser diferente e por isso é extremamente necessário que gestores educacionais promovam oportunidades de alfabetização digital aos educadores. Moore (2013, p. 386) também afirma há anos:

O início do novo milênio é descrito, sob diversas denominações, como Era da informação, Era Digital ou Sociedade do Conhecimento. Até agora é confiável dizer que as mudanças globais são – em grau significativo – o resultados de mudanças na tecnologia. Chegamos a um ponto da história em que esses avanços tecnológicos, bem como as tendências econômicas, demográficas e pedagógicas, convergem e se reforçam mutuamente para criar um impulso que resulte em mudanças aceleradas nos próximos anos.

A educação a partir da Covid-19 deve se caracterizar por avanços teóricos e metodológicos com o uso de tecnologias, diante de uma nova forma de conceituar o ensino formal e a relação de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. “O professor não pode mais ficar restrito à sala, a escola deve fazer uso das novas tecnologias, deve transformá-las em tecnologias do conhecimento” (GEBRAN, p. 28, 2009).

Portanto, tornou-se necessário buscar novas alternativas de formação continuada aos docentes para que estes pudessem trabalhar de forma remota e minimizar as dificuldades da realidade escolar. Shulman (2019, p. 4) alerta que

A integração de todos esses aspectos da formação docente só ocorre, por conseguinte, com a permanente inserção da prática durante a formação dos professores. A capacidade de articular os saberes teóricos com os elementos da prática ocorre quando os professores refletem sobre o exercício docente na sala de aula.

Além disso, é necessária a reflexão sobre como alcançar os educandos e colaborar para que a aprendizagem aconteça de forma remota. Além das competências definidas pela BNCC, o docente precisou definir a metodologia adequada e a ferramenta tecnológica a ser adotada para o trabalho. Foi necessário muito empenho, estudo, pesquisa e dedicação nos processos formativos e na prática docente durante o ano de 2020.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No mês de março de 2020, logo que o Ministério da Saúde decretou necessidade de isolamento social, o sistema educacional sentiu uma pane, precisou reorganizar o funcionamento do ensino formal de maneira remota e então iniciou-se uma incansável comunicação através de aplicativos virtuais. Os aparelhos de *smartphones* e computadores passaram a ser o instrumento de trabalho dos educadores e as reuniões virtuais ocupavam a maior parte do dia e carga horária de trabalho. Foi imprescindível muitas mudanças nas rotinas de vida social e trabalho de todos os brasileiros. Necessitou-se buscar a alfabetização digital, bem como afirma Moore:

A mudança nas aptidões que um indivíduo precisa para “existir” em uma sociedade da Era da Informação está relacionada ao impacto da tecnologia, algo conhecido como “alfabetização digital, que vai além das aptidões básicas de leitura e escrita e envolve a capacidade de inserir (isto é, digitar) informações em um computador, telefone ou outro dispositivo eletrônico, e de entender a resposta desses dispositivos. Isso inclui ser capaz de navegar por telas, operar controles, solucionar problemas... (MOORE, 2013, p. 396).

E da mesma forma que a alfabetização escrita ou em uma língua estrangeira, a alfabetização digital exigiu apropriação por parte do sujeito. O *smartphone*, que até pouco tempo era condenado pela maioria dos educadores de ser utiliza-

do em sala de aula, passou a ser o aliado necessário para estabelecer e manter os vínculos com os educandos, além de ser o meio de estudo e realização de tarefas virtuais adotado pelo ensino formal, na tentativa de dar continuidade do trabalho da sala de aula de forma remota. “De fato, à medida que os celulares evoluem para computadores portáteis plenamente desenvolvidos, qualquer coisa que possa ser feita em um computador por estudantes deve ser possível em um celular” (MOORE, p. 118, 2013).

Percebeu-se que as universidades brasileiras também sentiram dificuldades em normatizar o funcionamento do ensino remoto, mesmo já possuindo grande equipe técnica, aparato tecnológico e ofertas na modalidade de educação a distância. Os professores da educação básica não possuíam experiências de trabalho utilizando somente ferramentas tecnológicas, como acontece na modalidade de ensino a distância, pois, neste caso, tudo é organizado sistematicamente para acontecer através de um ambiente de aprendizagem virtual, profissionais técnicos e docentes capacitados para este ensino. Então, a oferta de infinitas *lives*, reuniões virtuais e webinários passaram a ser um fardo aos educadores. Embora sendo necessária toda a discussão e reflexão sobre a educação e a realidade presenciada, pouco servia, na prática, aos docentes. O emergente passou a ser o domínio da tecnologia para o trabalho educacional. Novas metodologias de ensino foram utilizadas e novas formas de ensinar e aprender foram adotadas por professores e alunos que, juntos, aprendem e ensinam e, de forma ativa, constroem o novo sistema de ensino, que jamais voltará a ser o mesmo, pós-pandemia. Para Moran (2019),

Metodologias Ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

A pandemia forçou na educação uma mudança necessária há muito tempo; provocou a modernização tecnológica e a ruptura de muitos preconceitos com relação à tecnologia, aos meios de comunicação e às redes sociais. Gebran (2009, p. 14) reforça que

As tecnologias da comunicação, além de veículos de informação, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente no meio educacional, gerando com isso novas formas de produzir e transmitir o conhecimento. A aprendizagem colaborativa vem ocupando espaço no panorama educacional, utilizando ferramentas que aproximam as pessoas e, conseqüentemente, diminuem distâncias e esforços, oportunizando a troca de experiências.

Assim, a gestão do Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho buscou utilizar, de forma mais intensa, as redes sociais e de comunicação virtual através de aplicativos para acompanhar os estudos dos seus acadêmicos e dar continuidade ao acompanhamento que anteriormente acontecia de forma presencial no Polo. Também foram feitas reuniões virtuais com pequenos grupos e turmas específicas de cada curso para auxiliar nas dificuldades e encaminhar os devidos trabalhos. Outro trabalho intenso da gestão foi a divulgação de todas as ofertas de cursos e formações virtuais oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior parceiras, através das coordenações dos cursos oferecidos no Polo de Sobradinho, abertos a toda a comunidade local.

Com a equipe de docentes do Polo, foram realizadas inúmeras chamadas de vídeo em grupos, reuniões pedagógicas através do aplicativo *Google Meet* e atividades online utilizando dados do *Google Formulários*, *Google Documentos*, dinâmicas com o *Bitmoji*, *Flippity* e o *Kahoot*; encontros virtuais com coordenadores de cursos e acadêmicos. Outra importante atividade realizada pelo Polo foi a escrita colaborativa, com mais de 30 pessoas, de um livro contando a trajetória do Polo de Sobradinho desde sua implantação pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil em 2007. Foram atividades que demandaram muito planejamento, organização e dedicação virtual da gestão do Polo, mobilizando pessoas e incentivando a produção através da tecnologia para alcançarmos resultados satisfatórios. Conforme Shulman (2019, p. 19) “...uma das ideias centrais da liderança

institucional é como fazer com que as pessoas cooperem umas com as outras, e cooperação é um conceito muito abstrato”.

Na intenção de promover de modo remoto as atividades que estavam no calendário anual de eventos do Polo, estabelecemos parcerias de trabalhos virtuais com colegas gestores de outros Polos do estado e organizamos Jornadas Acadêmicas e Formações Continuadas de forma síncrona e assíncrona, como a Jornada Acadêmica Municipal “Isolamento Social X Interação Virtual”; com a 11ª CRE, “Tecnologias Digitais para a educação: construindo interação e colaboração” e o “Seminário Estadual de Educação no Século XXI: colaborar, inspirar, compartilhar e transformar”, que foram eventos de grande importância, alcançando centenas de participantes em todo o estado. Além disso, o Grupo de Educadores Google de Santo Antônio da Patrulha, RS, o GEGSAPRS, ofereceu formação virtual para todo o público interessado, através de *lives* e criou o Curso “Google para Educação 2020”, sendo um curso em formato de *game*, no qual o participante realiza as estações do *game* no horário disponível e avança em níveis subsequentes, conhecendo um grande número de aplicativos e ferramentas digitais para alcançar a fluência digital necessária aos docentes em tempos atuais.

Durante as formações, os participantes também tiveram contato com importantes reflexões sobre metodologias de trabalho diante da educação remota necessária durante o isolamento da Covid-19 e tiveram o privilégio de ouvir pensadores e estudiosos renomados em educação. Com relação ao trabalho prático, foram oportunizadas oficinas com pequenos grupos, de ensino passo-a-passo, utilizando ferramentas digitais durante as formações e capacitando ao uso de novas ferramentas, conhecimentos de *sites* e endereços de pesquisas enriquecedoras para o trabalho docente.

Através de capacitações oferecidas pelo Google, também conhecido como Gigante das Buscas, uma empresa multinacional que oferece serviços *online* e *softwares* para *download*, o país possui vários grupos de educadores que trabalham de forma voluntária, disseminando o letramento digital e ensinando a utilização gratuita das tecnologias Google no processo de aprendizagem. “Os

GEGs (Grupos de Educadores Google) são comunidades de educadores que aprendem, compartilham e inspiram uns aos outros para atender às necessidades dos alunos por meio de soluções tecnológicas, dentro e fora da sala de aula (GEG Brasil)".

Durante as atividades formativas, foram abordadas inúmeras ferramentas tecnológicas ou aplicativos digitais Google: *drive*, *Google Formulários*, *Google Apresentações*, *Google Classroom*, *Google Documentos*, *Google Meet*, *Google Jamboard*, *Google Fotos*, *Google Agenda*, *Google Meet*, *Bitmoji*, *Kahoot*, *Khan Academy*, gravação de vídeo e áudio, *WhatsApp*, *Facebook*, realidade aumentada e muitos outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise a seguir descreve os resultados, diante das ofertas formativas virtuais organizadas e promovidas pela gestão do Polo com o apoio de algumas parcerias, durante o período de isolamento social em virtude da pandemia da Covid- 19 no ano de 2020.

O objeto da análise busca avaliar o trabalho da gestão do Polo e o impacto social que tais atividades trouxeram para a comunidade acadêmica. Busca saber como os acadêmicos e docentes da região avaliam as formações oferecidas. A coleta de dados para a análise em questão foi realizada no mês de novembro de 2020, divulgada no *Facebook* do Polo e nos grupos de *WhatsApp* dos cursos ofertados, por meio de questionário composto por questões objetivas e específicas de múltipla escolha e contendo questões fechadas. A amostra foi constituída por conveniência e reúne a análise de dados relativos à visão individual de cada acadêmico e/ou cada docente, totalizando 76 participantes.

Para o levantamento de dados, foi utilizado um formulário *online* criado no aplicativo *Google Formulários*, intitulado "Pesquisa sobre formações em período de Pandemia", com quinze questionamentos. Descreveremos apenas as questões e resultados pertinentes ao assunto abordado nesta pesquisa.

Com relação ao número de pessoas alcançadas pelo Polo para as formações *online*, avaliamos positivamente o trabalho, pois tivemos um número expressivo de participações nos diferentes eventos formativos, durante o ano. Após o preenchimento de dados pessoais, percebemos que das 76 pessoas que preencheram o formulário de pesquisa, 65 delas, totalizando 85,5%, realizaram algumas formações oferecidas pelo Polo durante o ano de 2020 e os outros 14,5%, sendo 11 pessoas, não participaram das formações.

A busca por cursos *online* e pelas formações virtuais entre os adultos variam e divergem bastante de interesses. Para Moore,

Alguns adultos se matriculam nos cursos de educação a distância para compensar uma educação de nível médio negligenciada; outros procuram obter créditos para cursos universitários; muitos fazem cursos que não contam créditos e sim apenas para aprimorar seu conhecimento geral ou desenvolver passatempos satisfatórios...Portanto, o motivo mais comum para fazer um curso de educação a distância consiste em desenvolver ou aperfeiçoar o conhecimento necessário para o emprego (2013, p. 213).

O gráfico representa o resultado da pesquisa com relação à participação nas formações ofertadas.

GRÁFICO 1: VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO VIRTUAL OFERECIDA ATRAVÉS DO POLO DE SOBRADINHO?

Você participou de alguma formação virtual oferecida através do Polo de Sobradinho?

76 respostas

FONTE: O autor (2020).

Com relação à importância dos assuntos trabalhados nas formações *online* e suas aplicabilidades enquanto docentes e/ou acadêmicos, percebemos um grande índice: 92,1%, representado por 70 pessoas, afirmaram que os conhecimentos adquiridos através dos cursos ofertados foram importantes para seus trabalhos, outras 5 pessoas avaliaram que os conhecimentos foram importantes apenas em parte e uma pessoa avaliou negativamente esta importância. Assim, foi possível averiguar que as temáticas, assuntos e habilidades desenvolvidas durante as formações atenderam às necessidades dos participantes e contribuíram para melhorar a qualidade de seus trabalhos docentes e/ou acadêmicos, viabilizando maior fluência digital. Isso porque, certamente, os docentes reconhecem a relevância de tais temáticas para o trabalho docente, bem como afirma Gebran (2009, p. 39)

A cultura digital tem sido um dos meios que mais tem auxiliado os professores nessa busca de interação e qualidade nas relações, portanto o compromisso que toda escola deve assumir hoje é conciliar a tecnologia e a pedagogia, essencialmente na formação do professor. Cabe a ele saber orientar e desafiar o aluno para que a atividade computacional contribua para a aquisição de novos conhecimentos.

E tais informações podem ser confirmadas pela análise do resultado abaixo.

GRÁFICO 2: OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS ATRAVÉS DAS FORMAÇÕES VIRTUAIS FORAM IMPORTANTES PARA SEU TRABALHO DOCENTE E/OU ESTUDO ACADÊMICO?

Os conhecimentos adquiridos através das formações virtuais foram importantes para seu trabalho docente e/ou estudo acadêmico?

76 respostas

FONTE: O autor (2020).

Outro dado relevante para nossa pesquisa faz relação com a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos e exercícios práticos realizados durante as formações *online*, com os trabalhos acadêmicos dos participantes e/ou dos trabalhos docentes que os professores participantes poderiam colocar em prática com seus alunos, de forma remota, utilizando a tecnologia digital. “Nosso desafio como educadores consiste em sermos criativos na decisão de qual a melhor mídia ou mescla de mídias para um curso ou programa específico e qual é a tecnologia mais apropriada para veiculá-la” (Moore, p. 121, 2009). Neste sentido, o resultado foi gratificante, pois 75% dos cursistas, representados por 57 participantes, responderam positivamente e 21,1%, representados por 16 pessoas, também conseguiram utilizar as ferramentas e aplicativos digitais apresentados nas formações, porém de forma parcial, e apenas 3 pessoas não conseguiram utilizar na prática as habilidades tecnológicas abordadas.

GRÁFICO 3: VOCÊ CONSEGUIU COLOCAR EM PRÁTICA NO SEU TRABALHO/ESTUDO, O USO DE ALGUMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA APRESENTADA NAS FORMAÇÕES?

Você conseguiu colocar em prática no seu trabalho/estudo, o uso de alguma ferramenta tecnológica apresentada nas formações?

76 respostas

FONTE: O autor (2020).

Também analisamos as respostas de avaliação do trabalho de gestão do Polo em parcerias com Universidades, Institutos Federais e Grupos de Educa-

dores Google, com relação às ofertas de formações oferecidas durante o ano de 2020, totalmente *online* devido a pandemia da Covid-19. O gráfico a seguir demonstra positivamente que foi válido o grande envolvimento dos organizadores das formações com as questões educacionais e, sobretudo, com as necessidades de formação docente e acadêmicas que foram trabalhadas nos cursos de formação, pois 77,6%, representados por 59 pessoas, avaliaram as formações como ótimas, seguidas de importantes porcentagens classificando-as como acessíveis, bem organizadas e compostas de atividades práticas atrativas e importantes.

GRÁFICO 4: COMO VOCÊ AVALIA OS CURSOS OFERECIDOS VIRTUALMENTE PELO POLO?

Como você avalia os cursos oferecidos virtualmente pelo Polo?

76 respostas

FONTE: O autor (2020).

Assim, podemos afirmar que o trabalho remoto do Polo e as formações virtuais foram importantes para a alfabetização digital dos participantes, facilitando o uso das ferramentas tecnológicas e melhorando, inclusive, o índice de aproveitamento nos cursos e minimizando as taxas de evasão. Este resultado nos conduz a continuarmos proporcionando formações virtuais, não só pelo momento de pandemia, mas pelos pontos positivos levantados na presente pesquisa.

CONCLUSÃO

Foi possível verificar uma significativa participação da comunidade acadêmica nas formações virtuais promovidas, bem como relevante aproveitamento dos envolvidos em seus estudos na educação a distância e em trabalhos docentes. Sendo assim, o Polo cumpriu sua função social de colaborar para a capacitação tecnológica da comunidade acadêmica e proporcionou contatos para a manutenção dos vínculos virtuais com os cursos e instituições federais, além de viabilizar o acesso e a interiorização da educação pública, gratuita e de qualidade. A gestão do Polo também alcançou os objetivos de minimizar os impactos do isolamento social nos índices de aproveitamento dos cursos, nas realizações de tarefas *online* e na continuidade dos semestres letivos junto aos cursos ofertados. Além disso, criou e contribuiu na divulgação de oportunidades de busca pela fluência digital aos docentes da comunidade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

BORN, B. B.; PRADO, A. P.; FELIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-22, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PAR: Plano de Ações Articuladas**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CASARIN, H. de C. S.; CASARIN, S. J. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2007.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GEBRAN, M. P. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

GRUPOS DE EDUCADORES GOOGLE. **Mapa GEG Brasil**. In: página oficial grupos de educadores google. Home. Disponível em: <https://sites.google.com/saladeaula.org/gegbrasil/home>. Acesso em: 10 maio 2020.

MORAN, J.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Série Desafios da educação. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOORE, Michael G. Educação a Distância: sistema de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 3

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CANDELÁRIA/RS

Rafaela Petermann¹

Alexandra Silva dos Santos Furquim²

1 Especialista em Gestão Educacional pela UFSM. Trabalho de Monografia apresentado na banca(29/06/2018).rafaela_petermann@hotmail.com.

2 Orientadora. Universidade Federal de Santa Maria.

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo sobre a Gestão Escolar na perspectiva democrática como fundamento para o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo geral do estudo foi compreender como se efetiva a gestão em duas escolas do município de Candelária/RS. A pesquisa buscou desvendar qual a concepção de gestão que embasa a prática pedagógica das escolas pesquisadas, como ocorre a participação da comunidade escolar na gestão da escola e identificar dificuldades enfrentadas e possíveis soluções para que se tenha uma gestão de qualidade. Ao analisar os dados, percebe-se que existe o entendimento, por parte dos participantes da pesquisa, sobre a importância de um trabalho democrático e participativo na escola. No entanto, observou-se que ele não é colocado em prática, pois não há participação de todos na tomada das decisões. Argumentos e opiniões dos participantes demonstram empecilhos que comprometem o trabalho participativo e democrático. A partir dos dados obtidos com o estudo, os gestores acreditam que é imprescindível desenvolver o trabalho com base em uma gestão democrática, pois esta é uma estratégia de aperfeiçoamento da qualidade educacional e do desenvolvimento da cidadania.

Palavras-chave: Gestão escolar. Participação. Democracia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a Gestão Escolar na perspectiva democrática como fundamento para o processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que a escola possui uma identidade própria, a qual deve ser valorizada para que possa desempenhar sua autonomia, rompendo egocentrismos pessoais e buscando a participação de todos para o desenvolvimento democrático pessoal e social.

Em detrimento a isso, surgem inquietações ao comparar a teoria com o que acontece na prática das escolas. Este eixo inicial vai apresentar as motivações para a realização desta pesquisa, além de traçar os objetivos norteadores, seus percursos, seus pressupostos metodológicos e como se organizarão os demais capítulos de discussão da temática.

VIVÊNCIAS MOTIVADORAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Fala-se tanto em democracia, igualdade e descentralização de poder, quando, na prática, muitas vezes, convivemos com líderes autoritários, que frequentemente desconhecem o que de fato ocorre numa sala de aula, pois não têm experiência docente e ministram o trabalho sem levar em conta o saber de cada sujeito do espaço educativo. Como uma escola, ambiente de socialização, crescimento e aprendizagem, anula os próprios professores?

Uma experiência em uma Escola de Educação Infantil (EMEI) na qual trabalhei como auxiliar de Educação Infantil me fez repensar sobre o real significado da Gestão Escolar. Devem existir discriminações entre cargos? Na escola todos são gestores?

Embora pesquisas¹ apontem a gestão escolar democrática e participativa como necessária nas práticas gestoras, isso ainda é uma realidade almejada por muitos contextos escolares. Nesse sentido, surge a problematização: qual a concepção que os gestores das EMEIs têm sobre a gestão democrática?

A partir dessa questão problematizadora, delinea-se o objetivo geral, os objetivos específicos e a metodologia do estudo.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral centraliza-se em compreender a concepção que os gestores das EMEIs têm sobre a gestão democrática.

Esmiúçam-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Refletir sobre a gestão democrática e participação escolar;
- b) Analisar a concepção de gestão democrática para os gestores;
- c) Sugerir possíveis soluções para que se tenha uma gestão de qualidade.

1 Podemos citar os seguintes autores, os quais embasarão o trabalho desta pesquisa: LÜCK (2009); LIBÂNEO (2004); PARO (2008); TOSCHI (2007); FERREIRA (2006); VASCONCELLOS (2006) e VEIGA(2002).

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho teve como abordagem a pesquisa quali-quantitativa, do tipo estudo de caso. Esta envolve a estatística para esclarecimento dos dados, interpretando a realidade social.

Gramsci (1995, p. 50) descreve a pesquisa quali-quantitativa como o estudo com o qual “se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável”.

Os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado, respondido por gestores de duas escolas municipais de Candelária/RS. O questionário foi entregue para 50 gestores, incluindo equipe gestora, professores e funcionários. Os dados foram estudados e referenciados através da análise de conteúdo, definida por Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2006, p. 38).

Assim, a pesquisa demonstra sua relevância ao analisar as realidades e refletir sobre os pressupostos teóricos da gestão.

Este artigo está organizado em quatro capítulos: Introdução; Gestão democrática e participação escolar: algumas reflexões; Mapa da Gestão: análise, diagnóstico e subsídios para desenvolver um trabalho democrático e participativo; Resultados das análises e Considerações finais para o estudo realizado.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

A escola, como se sabe, é lugar de construção, de descobertas, de desenvolvimento e de criar laços, seja na condição de educador ou de educando.

A educação é um direito social assegurado a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição Federal de 1988.

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, Art. 205, p.123).

Freire (1996) argumenta que a educação é um processo de construção permanente, portanto a prática educativa está presente em todas as situações do cotidiano. A escola é a instituição responsável pelo ensino formal, garantindo o direito social aos cidadãos.

Para que se efetive este processo educativo, destaca-se o pensamento de inúmeros estudiosos. Vygotsky (1989) defende que, através da interação social, o aluno terá acesso aos modos de pensar e agir. Na qualidade de educador é necessária a mediação entre o educando e o conhecimento para que aconteçam ações educativas de qualidade, promovendo interações que estimulem o pensamento crítico e a formação do cidadão.

Freire (1996, p. 47) menciona que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para que haja essa mediação entre o aluno e o conhecimento, é necessária a participação de toda a equipe escolar: professores, alunos, equipe gestora, comunidade escolar em geral, incluindo funcionários e famílias, cada um em sua função, usufruindo de sua autonomia dentro dos princípios da escola, colaborando no processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho é efetivado com planejamento, organização, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos educacionais, que são encargos da gestão escolar. A gestão, do latim *gestio-ōnis*, é definida por Ferreira (2006, p. 306) como:

Ato de gerir, gerência, administração. Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel.

Dessa forma, a gestão escolar deve organizar, administrar, dirigir o processo educacional, viabilizando meios de cumprir os objetivos. Não é uma tarefa simples, que se restringe apenas ao diretor escolar.

Segundo Lück (2009), os gestores escolares são todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e são responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica. Para tanto, é necessário que o gestor/diretor tenha fundamentos teóricos, exerça sua reflexão sistemática, e, assim, inclua todos os participantes da equipe escolar. Assim, os gestores necessitam ser:

[...] mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. [...]. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LÜCK, 2009, p. 22).

Lück (2009) aponta, ainda, características de escolas eficazes, nas quais os gestores atuam como líderes pedagógicos e como líderes em relações humanas, destacando a criação e a manutenção de um clima positivo e a solução dos conflitos.

Os gestores escolares, atuando como seus líderes, são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. (LÜCK, 2009, p. 33).

A gestão, seja na perspectiva pedagógica, financeira ou administrativa, deve ser democrática e participativa, envolvendo todos os integrantes do sistema na tomada de decisões, planejamentos, aplicação de recursos etc. Contudo, houve (e ainda há) um caminho para que a gestão na perspectiva democrática se consolide nas ações e práticas escolares como um todo. A seguir, apresenta-se brevemente a caminhada histórica da perspectiva de gestão escolar democrática.

PERCURSO HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

No decorrer da história da educação, observa-se que inicialmente a escola era administrada como uma fábrica produtora de capital. No início do século XX, sofria os reflexos da organização do trabalho na sociedade, como descrito por Pinto (2007). A educação passou por um período denominado taylorista-fordista, caracterizado por Aranha (1989) como proposta de divisão de trabalho, mecanização, produção em massa, objetivação, racionalização etc.

Porém, com os avanços da tecnologia, a qualificação em segmentos não foi suficiente. Surge a preocupação com um trabalho mais qualificado, tornando os indivíduos capazes de tomar decisões.

O surgimento da Sociologia e a necessidade da criação de instituições com compromisso educativo, foram motivados pelas revoluções e pela hierarquização da sociedade. Shiroma (2011, p. 40-41) aponta as lutas por “melhorias na qualidade do ensino, pela valorização e qualificação dos profissionais, pela democratização da gestão, pelo financiamento da educação e ampliação da escolaridade obrigatória”.

A socialização permite as relações e a interação dos indivíduos com o meio social e o conhecimento. Nesse sentido, diferentes autores apresentaram suas teorias para o campo social ao encontro da área educacional, como Comte, Durkheim, Parsons, Marx, Pistrak, Gramsci e Weber, agregando uma interdependência entre o pensar e a socialização, desencadeando reflexões e transformações na estrutura das sociedades e nas relações entre os indivíduos (SELL, 2009).

No Brasil, o movimento em favor da democratização e descentralização da gestão das escolas iniciou com o fim da ditadura civil-militar, no ano de 1980 (LÜCK, 2009), dando início às reformas educacionais e proposições legislativas, refinando a qualidade educacional.

A partir do início da década de 1980, com a chamada transição democrática, a sociedade brasileira delineou um novo quadro de mobilização e organização social, suficientemente amplo para provocar mudanças nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação. Essas mudanças exigiram o redimensionamento de toda a comunidade escolar, nos processos de tomada de decisões, tornando-se, assim, o principal elemento de democratização no espaço escolar. (HORA, 1994, p. 56).

Com a Constituição Federal de 1988 embasando os princípios do ensino público, o modelo de gestão democrática abalou as estruturas tradicionais centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar, oportunizando um regime de colaboração e participação, dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, p. 11).

A gestão democrática fundamenta-se nos princípios filosóficos, envolvendo o conhecimento, a mente e a natureza humana; e fundamentos políticos e sociais, integrando a coletividade, a participação e a realidade social (SELL, 2009). Dessa forma, há uma combinação entre a contribuição de cada integrante, sua criticidade e seu conhecimento sob uma perspectiva participativa, descentralizando o poder, sendo transparente na tomada de decisões.

Segundo Lück (2009), a gestão escolar é um meio para realizar as finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais que orientarão uma ação educacional participativa que atenderá a sociedade, promovendo a construção do conhecimento, desenvolvendo seu senso crítico e seu posicionamento frente aos desafios, formando um cidadão atuante e transformador da realidade socio-cultural e econômica.

A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

Devido ao valor imensurável do trabalho de gestão no processo educativo, são necessários profissionais competentes, que desempenhem sua função perpassando a dimensão técnica, pedagógica e política. Segundo Becker (2013, p. 20), a gestão democrática

Deve estar associada ao sentimento de compromisso com a educação, no qual os integrantes do sistema pensam juntos que tipo de escolas desejam criar, que valores serão importantes para essa caminhada e que objetivos farão parte do caminho.

Portanto, a gestão não acontece de forma individualizada, mas com a participação de todos. Conforme Libâneo (2004, p. 102),

“(...) a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Dessa forma, a participação é o primeiro passo para a democracia, garantindo os direitos e a formação dos cidadãos; sem participação não há gestão democrática.

Do latim *participatio*, participação significa a “ação e o efeito de participar”, ou seja, “intervir, tomar parte, ser parte de, compartilhar, denunciar” (SILVA, 2014, p. 15). A participação é um processo que permite uma maior integração social e transparência administrativa.

A participação na gestão escolar deve acontecer em diferentes momentos em que há o planejamento de atividades e projetos, avaliando as diversas situações, buscando soluções de problemas e aperfeiçoamento de práticas, sempre primando pela transparência na tomada de decisões, resultando na qualidade do ensino.

A gestão participativa permite o envolvimento de todos os sujeitos na escola, buscando, por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), uma pro-

posta em que prevaleça o senso crítico na formação do cidadão. Conforme Vasconcellos (2006), o PPP é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. Nesse sentido, ele é o norteamento, o fundamento e o planejamento da escola, estabelecendo um diálogo com a comunidade escolar, sendo um quesito da gestão escolar democrática.

O PPP retrata a escola, por isso é fundamental a participação de todos na sua elaboração. É ele que garantirá a autonomia da escola através das estruturas metodológicas construídas democraticamente, levando em conta a realidade escolar.

A participação da comunidade escolar na gestão da escola também se efetiva através do Conselho escolar e Associação de Pais e Mestres (APM), que são irrevogáveis quando o assunto é democratização. Freire (1993) argumenta que o Conselho Escolar é processo e resultado da gestão democrática. Veiga (2007) cita os objetivos do conselho escolar:

a) favorecer a aproximação dos centros de decisões dos atores; b) facilitar a comunicação e romper com as relações burocráticas, hierárquicas e formais; c) possibilitar a delegação de responsabilidade e o envolvimento dos diferentes segmentos; d) gerar empoderamento, isto é, descentralização, ou melhor, desconcentração de poder. (VEIGA, 2007, p. 121).

Segundo Antunes (2002, p. 35), “pais e alunos têm muito a contribuir com a construção de uma escola pública de melhor qualidade”. Assim, a escola deve ampliar seu local de estudos para um ambiente de cidadania, de troca de ideias de todos os sujeitos relacionados. AAPM é um importante instrumento da gestão democrática, o qual viabiliza a participação.

As associações de pais e mestres, caixa escolar, grêmios, estudantes e outras organizações (ONGs) são importantes, fundamentais até para promover a mobilização de pais, estudantes e dos setores da sociedade comprometidos com a escola, como canais de representação de suas categorias nos conselhos escolares e, também, para gestão de recursos. Mas não pode substituir o poder, a institucionalidade da escola. (BRASIL, 2004, p. 56-57).

É fundamental a abertura ao diálogo para promover ideias coletivas e configurar um espaço participativo, permeado pela autonomia da comunidade escolar. “Compreende-se que os membros da comunidade escolar participarão mais efetivamente quando perceberem o seu efetivo valor como sujeitos históricos na gestão da escola” (OLIVEIRA; COMERLATTO; MARIN, 2014, p. 213).

Através da participação coletiva da comunidade interna e externa, a escola usufrui de sua autonomia. Silva (2014) parafraseia a ideia de Lück (1981) sobre autonomia, a qual compreende a “capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas usando de uma competência coletivamente organizada e articulada para a resolução dos problemas e desafios educacionais” (SILVA, 2014, p. 16). Desta forma, a escola vai apropriar-se da sua identidade e autoria, permitindo a democratização escolar.

Todavia, a atividade democrática, a participação e a autonomia da escola não se dão de uma hora pra outra; demanda tempo, reflexão e trabalho. “É um processo de mobilização da comunidade escolar para a implementação de mudanças que elevam as oportunidades e a qualidade da educação, tendo como base a participação da sociedade no processo”(SILVA, 2014, p. 35).

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1993, p. 89).

Vale ressaltar o que Touraine (1996) define sobre democracia, a qual vai além da participação e do consenso, ela envolve o respeito às diversidades e à liberdade. Para se ter uma escola democrática, em que prevaleçam os direitos para todos, é preciso um novo olhar e a transformação da sociedade individualista. E é a escola a principal mentora dessas ações transformadoras.

O próximo capítulo abordará com dados quali-quantitativos a gestão escolar de duas EMEIs do município de Candelária/RS e qual a concepção dos gestores sobre gestão escolar democrática.

MAPA DA GESTÃO: ANÁLISE, DIAGNÓSTICO E SUBSÍDIOS PARA DESENVOLVER UM TRABALHO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO

Como já mencionado, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a concepção que os gestores das EMEIs têm sobre a gestão democrática. Para isso, foi elaborado um questionário contendo 9 questões, mescladas entre objetivas e dissertativas, para gestores de duas escolas infantis do município de Candelária/RS. Participaram da pesquisa: equipe gestora (diretores e supervisores), professores, auxiliares de Educação Infantil e demais funcionários (secretários e serviços gerais). O questionário foi entregue para 50 gestores, contudo houve a colaboração de 27 participantes. Os sujeitos foram identificados em suas respostas por números.

O questionário buscou abordar os objetivos específicos da pesquisa, que buscaram refletir sobre a gestão democrática e a participação escolar, analisar a concepção de gestão democrática para os gestores e sugerir possíveis soluções para que se tenha uma gestão de qualidade.

Para análise dos dados coletados e discussão da temática, segue o quadro da síntese dos dados da pesquisa:

QUADRO 1 - SÍNTESE DOS DADOS DA PESQUISA

Pergunta 01	Possibilidades de resposta
Os gestores da instituição de ensino onde você atua promovem reuniões pedagógicas onde há a presença de toda a equipe de trabalho da escola?	<p>— “Participativa e democrática”.</p> <p>Observação: esta resposta esteve presente na questão nº1 em 11 questionários.</p> <p>2 – “De forma democrática, transparente e justa, por um profissional capacitado e com espírito de liderança”.</p> <p>4 – “Deve ter uma visão integrada de tudo. Aberto às novidades”.</p>

<p>Os gestores da instituição de ensino onde você atua promovem reuniões pedagógicas onde há a presença de toda a equipe de trabalho da escola?</p>	<p>– “Deve ser democrática e participativa, reformulando constantemente as ações da escola, o que conhecemos por avaliação institucional, o que vai revelar causas e apontar indicadores que nortearão as ações pedagógicas. A gestão também deve primar pela qualidade, competência, justiça e responsabilidade”.</p> <p>5 – “Deveria ser democrática e participativa com avaliações periódicas e decisões coletivas”.</p> <p>“De forma democrática e participativa, priorizando a valorização de todos os funcionários, com tratamento e direitos iguais”.</p> <p>“Com ideias de todos os funcionários”.</p> <p>- “Com a participação de todos nas reuniões e nas decisões, sem privilegiar determinados funcionários”.</p> <p>– “Trabalho em equipe”.</p> <p>10 – “Em conjunto”.</p> <p>– “Com a participação de todos, observando as necessidades e particularidades da escola”.</p> <p>– “Com a parceria de todos”.</p> <p>– “Com parceria de todos, tratando todas as questões e eventuais problemas com imparcialidade”.</p> <p>– “Observando as necessidades e particularidades de cada setor, promovendo uma melhor relação e desenvolvimento das atividades”.</p> <p>– “Com participação, democracia e igualdade, sem discriminação por cargos”.</p> <p>– “Com profissionalismo”.</p> <p>– “Transparente, compreensiva, aberta ao diálogo, valorizando seu grupo de trabalho e a opinião de todos”.</p>
Pergunta 02	Possibilidades de resposta
<p>Na instituição de ensino onde você atua há reuniões pedagógicas e/ou administrativas em que há a presença de toda a equipe de trabalho da escola?</p>	<p>10 - () sim</p> <p>11 - () às vezes</p> <p>2 - () raramente</p> <p>() não</p>

Pergunta 03	Possibilidades De Respostas
A instituição costuma promover atividades que envolvam os pais e a comunidade escolar em geral?	17 - () sim 9 - () sim, mas com pouca frequência 1 - () não
Pergunta 04	Possibilidades De Respostas
As Decisões são tomadas de forma democrática e participativa?	15 - () sim 12 - () não
Pergunta 05	Possibilidades De Respostas
A gestão da escola sofre interferências dos órgãos superiores?	21 - () sim 5 - () às vezes 1 - () não
Pergunta 06	Possibilidades De Respostas
Você conhece o Projeto Político Pedagógico e o Regimento de sua escola?	20 - () sim 7 - () não
Pergunta 07	Possibilidades De Respostas
Você participou da elaboração ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico?	8 - () sim 19 - () não

Pergunta 08	Possibilidades De Respostas
Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas na gestão escolar?	<p>“Dificuldades financeiras”.</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 7 questionários.</p> <p>“Falta de democracia e ética”.</p> <p>“Falta de diálogo, compreensão e empatia”.</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 2 questionários.</p> <p>4 - “Divergência de opiniões”</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 4 questionários.</p> <p>5 - “Falta de tempo para diálogo de ambos os lados”.</p> <p>6 - “Quando as decisões são centralizadas e não há abertura às opiniões de todos, inicia-se um ciclo de divergências e descontentamentos, sendo mais difícil conduzir as ações”.</p> <p>7 - “Cumprimento das regras por parte dos funcionários”.</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 7 questionários.</p> <p>8 - “União do grupo escolar”.</p> <p>9 - “Desmotivação e falta de comprometimento dos educadores”. 10- 10 - “Aprovações dos órgãos superiores”.</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 2 questionários.</p>
Pergunta 09	Possibilidades De Respostas
De que forma a gestão escolar pode ser democrática e participativa?	<p>1 – “Realizando reuniões mais frequentes com todo o grupo escolar para tomada de decisões”</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 6 questionários.</p> <p>2- “Com tratamento igualitário a todos”.</p>

<p>De que forma a gestão escolar pode ser democrática e participativa?</p>	<p>3- “Estando aberta a ouvir todos os envolvidos no âmbito educacional”.</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 6 questionários.</p> <p>4- “Com a cooperação e união de toda a equipe”.</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 3 questionários.</p> <p>5- “Envolvendo todo o grupo”</p> <p>Observação: esta resposta estava presente em 4 questionários.</p> <p>6- “Participação de todos em um ambiente democrático”.</p> <p>7 - “Ouvindo, questionando, reconhecendo os educadores, mediando conflitos e valorizando o trabalho dos educadores”.</p> <p>“Entendo que desde a definição da pauta, já pode ser disponibilizada para que os participantes deem sugestões sobre os assuntos. Assuntos esses que devem ser debatidos por todos em reuniões, para decidir de acordo com a opinião da maioria”.</p> <p>9 - “Igualando todos os funcionários. As auxiliares e demais funcionários são excluídos, a direção não os reconhece, direciona-se sempre aos professores”.</p> <p>10 - “Uma vez por semana passar na sala para ver como está o andamento”.</p> <p>11 - “Ouvindo a opinião de toda a equipe entrando em consenso e não impondo as decisões tomadas pelos superiores”.</p> <p>12 - “Ouvindo sugestões e questionando todos os setores de trabalho da escola”.</p>
--	--

FONTE: As autoras (2020).

Após a análise dos dados, tomando por base o primeiro objetivo específico - refletir sobre a gestão democrática e participação escolar -, percebeu-se que existe o entendimento, por parte dos participantes da pesquisa, sobre a importância de um trabalho democrático e participativo na escola; respondendo ao segundo objetivo - analisar a concepção de gestão democrática para os gestores -, observou-se que existe a concepção de gestão democrática, contudo, quase a metade das respostas apontam que nem sempre ela acontece, como se pode observar no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 - AS DECISÕES SÃO TOMADAS DE FORMA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA?

FONTE: As autoras (2018).

A insatisfação dos integrantes das equipes escolares quando o assunto é participação é apontado por Lück (2009), que também descreve a frustração dos gestores em resolver tudo “sozinhos” e quando precisam da contribuição do grupo, não a têm. Contudo, a autora justifica que:

Se essa situação existe, é porque a compreensão do significado de participação não está clara, nem mesmo para o dirigente. É fundamental que este examine seu entendimento sobre a questão e que alargue seus horizontes sobre a mesma. (LÜCK, 2009, p. 19).

Ao serem questionados sobre como deveria ser realizada a gestão de uma escola, observa-se que ela necessita ser democrática e participativa.

QUADRO 2 – RECORTES DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Recorte 1 – Resposta da pergunta de número 1 do questionário de coleta de dados.	5 – “Deveria ser democrática e participativa com avaliações periódicas e decisões coletivas”.
Recorte 2 – Resposta da pergunta de número 1 do questionário de coleta de dados.	8 - “Com a participação de todos nas reuniões e nas decisões, sem privilegiar determinados funcionários”.
Recorte 3 – Resposta da pergunta de número 1 do questionário de coleta de dados.	15 – “Com participação, democracia e igualdade, sem discriminação por cargos”.

FONTE: As autoras (2018).

Nos recortes acima, as palavras *participação*, *democracia* e *igualdade* nos chamam atenção, visto que ninguém consegue trabalhar sozinho, ainda mais em um ambiente que busca a cooperação de todos para a construção do conhecimento.

Quando as pessoas em níveis hierárquicos mais baixos, dentro da organização, têm a chance de compartilhar com o poder dos seus superiores, as suas necessidades psicológicas são preenchidas, elas passam a participar mais como integrantes de uma equipe e tendem a ser colaboradores dentro do ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, os chefes passam a participar e dar maior apoio à autonomia e à liberdade dos seus colaboradores. Esta prática aumenta a satisfação e o comprometimento de todos. (LÜCK, 2009, p. 22).

Outras falas são significativas ao analisar de modo favorável ao que se espera sobre gestão. As respostas realçam a representatividade da gestão democrática, conforme os recortes que seguem:

QUADRO 3 – RECORTES DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Recorte 4 – Resposta da pergunta de número 1 do questionário de coleta de dados.	1– “Participativa e democrática”. Observação: esta resposta esteve presente na questão 1 em 11 questionários.
Recorte 5 – Resposta da pergunta de número 1 do questionário de coleta de dados.	4 – “Deve ser democrática e participativa, reformulando constantemente as ações da escola, o que conhecemos por avaliação institucional, o que vai revelar causas e apontar indicadores que nortearão as ações pedagógicas. A gestão também deve primar pela qualidade, competência, justiça e responsabilidade”.
Recorte 6 – Resposta da pergunta de número 1 do questionário de coleta de dados.	17– “Transparente, compreensiva, aberta ao diálogo, valorizando seu grupo de trabalho e a opinião de todos.”
Recorte 7 – Resposta da pergunta de número 1 do questionário de coleta de dados.	8- “Com a participação de todos nas reuniões e nas decisões, sem privilegiar determinados funcionários”.

FONTE: As autoras (2018).

Em consonância a isso, Freire (1996) afirma que deve ser feito o possível para incentivar e convocar a comunidade interna e externa para a participação na escola, assim promovendo a justiça, a competência e a qualidade, como citado no recorte 5. Algumas afirmações da questão em análise (recortes 5, 8 e 15), ilustram a organização do espaço educativo de modo tradicional, em que prevalece a centralização do poder e discriminação por cargos. Como se trata de uma pesquisa que envolve não somente gestores e professores, mas todos os integrantes da equipe escolar, alguns cargos, talvez, não tenham oportunidade de opinar e participar dos planejamentos, no entanto, se a gestão for democrática, todos devem participar.

A gestão democrática e participativa é um processo que envolve, além da construção de uma cultura democrática, a *reformulação constante das ações*

da escola (recorte da resposta 4), valorizando seu grupo de trabalho e a opinião de todos (recorte da resposta 17), oportunizando a participação de todos nas reuniões e nas decisões, sem privilegiar determinados funcionários (recorte da resposta 8).

Sobre a participação em reuniões pedagógicas e/ou administrativas, foi possível identificar que mais da metade dos entrevistados participa eventualmente dos momentos de planejamento participativo.

GRÁFICO 2 - NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM QUE VOCÊ ATUA HÁ REUNIÕES PEDAGÓGICAS E/OU ADMINISTRATIVAS EM QUE HÁ A PRESENÇA DE TODA EQUIPE DE TRABALHO DA ESCOLA?

FONTE: As autoras (2018).

Sabe-se que “a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização das múltiplas ações de gestão” (LÜCK, 2009, p. 18). Dessa forma, os gestores participativos devem adotar determinadas práticas, como dedicar tempo à capacitação profissional e ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e à ampliação de experiências pedagógicas caracterizadas pela ação-reflexão, sugeridas pela autora em estudo, envolvendo toda a equipe.

Além da participação em reuniões e nas tomadas de decisões, é imprescindível que os integrantes do espaço educativo conheçam sua base, seu norteammento, o currículo, ou seja, o PPP da escola. É esse documento que dá respaldo para a escola usufruir de sua autonomia e assim direcionar e fundamentar o seu trabalho.

Entendemos que os desafios colocados no âmbito da gestão e do currículo são essencialmente os de trazer para as mãos dos educadores e das escolas a autonomia docente, o controle dos conhecimentos escolares, o projeto coletivo da escola, enfim, a definição dos objetivos formativos. É necessário assumirmos essas funções antes que percamos definitivamente o sentido e a razão de ser da educação que utopicamente buscamos. (THIESEN, 2014, p.10).

O PPP é um processo de tomada de decisões democráticas, como diz Veiga (2002), ao mesmo tempo em que é processo é produto, sendo construído no movimento participativo de acordo com a legislação. Dessa forma, tem a finalidade de garantir a continuidade e a processualidade das práticas, orientando quanto aos objetivos e ações a serem desenvolvidas na escola. A questão 6 aponta que 20 dos 27 participantes conhecem o PPP e o Regimento Escolar de sua escola, mas apenas 8 participaram da sua elaboração ou reelaboração.

GRÁFICO 3 - VOCÊ CONHECE O PROJETO PEDAGÓGICO DE SUA ESCOLA?

FONTE: As autoras (2018).

GRÁFICO 4 - VOCÊ PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO OU REELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

FONTE: As autoras (2018).

A reelaboração do PPP é de suma importância, pois como se sabe, ele “é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas” (VEIGA, 2013, p. 163). Assim, deve ser repensado, ou seja, é preciso “rever a sua história, os seus currículos, os seus métodos de ensino e avaliação, dialogar com o conjunto de profissionais e alunos, enfim, repensar a sua própria finalidade social”, como é descrito por Veiga (2013,p. 160).

Na questão 3, que questiona sobre o fato de *a instituição promover atividades que envolvam os pais e a comunidade escolar em geral*, 17 dos 27 entrevistados afirmaram que a escola propõe atividades que visam a participação dos pais e da comunidade em geral. Algumas atividades foram citadas, como: reuniões, mostra pedagógica, “Dia da família”, noite do cinema, festa junina, palestras etc.

Porém, a opinião dos outros 10 participantes traz a reflexão sobre como a escola e a família poderiam estar mais envolvidas para melhor gerenciar o espaço escolar. Conforme Bitencourt e Flores (2014, p. 252):

A participação das famílias na escola torna-se importante, pois a vivência de uma experiência de gestão democrática contribui para consolidar a

defesa da escola pública como um patrimônio da sociedade, podendo levar à proteção e a uma maior efetivação do direito de acesso à educação.

Assim, com o envolvimento de todos, a escola adota uma identidade coletiva, descrita por Paro (2008), reunindo forças para usufruir da autonomia e conquistar recursos, garantindo a satisfação e a qualidade no processo educativo.

GRÁFICO 5 - A INSTITUIÇÃO COSTUMA PROMOVER ATIVIDADES QUE ENVOLVAM OS PAIS E A COMUNIDADE ESCOLAR EM GERAL?

FONTE: As autoras (2018).

É possível averiguar que mais da metade dos entrevistados afirma a participação da comunidade escolar. Ao analisar as atividades de envolvimento da família na escola, em nenhum questionário foi citada a participação na tomada de decisões, em que poderiam ser lembrados os Conselhos Escolares e APM. Lück(2009) investiga a gestão de processos decisórios na escola, sugerindo um mapeamento, uma organização na atuação da solução de problemas, em que há a existência do espaço para a tomada de decisões.

A abordagem de gestão participativa pode trazer benefícios significativos para as escolas em que a gestão de pessoas se dê de tal forma que encoraje tanto a criatividade como o trabalho em equipe, a resolução de desafios cotidianos. Essa gestão pressupõe a existência de espaço para a tomada de decisão coletiva sobre os processos e ações de gestão escolar e a capacidade de assumir a sua execução. Nisso se caracteriza a autonomia da gestão escolar. (LÜCK, 2009, p. 83).

Através da pesquisa, foi possível constatar, nas respostas à questão 8, duas dificuldades que preocupam a maioria dos participantes:

QUADRO 4 – RECORTES DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Recorte 1 – Resposta da pergunta de número 08 do questionário de coleta de dados.	1 - “Dificuldades financeiras” Observação: esta resposta estava presente em 7 questionários.
Recorte 2 – Resposta da pergunta de número 08 do questionário de coleta de dados.	7-“Cumprimento das regras por parte dos funcionários”. Observação: esta resposta estava presente em 7 questionários.

FONTE: As autoras (2018).

Cada setor é responsável por determinadas atribuições. Para o trabalho em grupo são necessárias regras e o cumprimento das mesmas por parte de cada integrante da escola. A questão das finanças é um agravante comum na maioria das escolas, em que é preciso, novamente, a colaboração de todos para adquirir recursos. A desmotivação e a frustração pela falta de reconhecimento também foram citadas em alguns questionários. Lück (2009, p. 22) defende que:

A estratégia participativa tende a ser associada com a melhoria na produtividade [...]. Energizar os professores e os outros organizadores relevantes traz à tona potencialidades latentes de cada um, até então desconhecidas.

Também foram mencionadas como dificuldades as divergências de opiniões, falta de diálogo, desunião do grupo escolar, desmotivação dos educadores, além da aprovação dos órgãos superiores. Este último é sinalizado na questão 5, em que, por meio das respostas, percebe-se que a autonomia escolar é restrita. Na verdade, sempre será, pois a autonomia acontece sempre dentro dos limites da lei.

GRÁFICO 6 - A GESTÃO DA ESCOLA SOFRE INTERFERÊNCIAS DOS ÓRGÃOS SUPERIORES?

FONTE: As autoras (2018).

Os pouquíssimos recursos e a dificuldade financeira dificultam o trabalho de gestão e a sua autonomia. Quando a escola é fortemente influenciada por órgãos superiores, começando pela indicação de gestores por motivos políticos, a escola perde o equilíbrio de suas ações autônomas, envolvendo, assim, sempre o aval da Secretaria Municipal de Educação, além das vigências do Sistema Educacional como um todo. Ferreira (2006, p. 17) caracteriza a autonomia escolar como:

Um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

Assim, há um distanciamento entre o que se espera de uma escola democrática e o que realmente acontece. Essa influência sufoca a autonomia escolar, a qual acaba seguindo padrões governamentais e não oportuniza um espaço de participação na tomada de decisões, pois, estas são tomadas, em sua maioria, pela administração externa.

A escola deve buscar um meio de realizar, com as melhores condições, suas finalidades, ou seja, a formação dos alunos. Os gestores devem buscar alternativas e mesclar as intenções da equipe escolar com as influências externas.

Por fim, o terceiro objetivo busca *sugerir possíveis soluções para que se tenha uma gestão de qualidade*. A fala de um participante faz refletir sobre o agravante dos problemas encontrados na gestão escolar:

QUADRO 5 – RECORTES DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Recorte 10 – Resposta da pergunta de número 08 do questionário de coleta de dados.	6- “Quando as decisões são centralizadas e não há abertura às opiniões de todos, inicia-se um ciclo de divergências e descontentamentos, sendo mais difícil conduzir as ações”.
--	---

FONTE: As autoras (2018).

Paro (1986) argumenta que a gestão participativa é um processo de longo prazo, para isso é necessária a ruptura da centralização do poder. Lück (2009) complementa que a gestão participativa depende de um fator essencial: a motivação da equipe. Ela caracteriza-se como o fator fundamental para o rendimento em qualquer âmbito da sociedade. Esta motivação advém de situações de valorização durante o trabalho efetivado, bem como das opiniões e ideias de cada um.

Para finalizar a pesquisa, a questão 9 interroga *de que forma a gestão escolar pode ser democrática e participativa*. A maioria dos participantes citou o tratamento com igualdade, participação e o “*ouvir*” a todos, realização de reuniões com mais frequência, entre outras ideias relacionadas. Os recortes a seguir ilustram uma gestão longe da democrática e da participação:

QUADRO 6 – RECORTES DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Recorte 11 - Resposta da pergunta de número 09 do questionário de coleta de dados.	8 - “Entendo que desde a definição da pauta, já pode ser disponibilizada para que os participantes deem sugestões sobre os assuntos. Assuntos esses que devem ser debatidos por todos em reuniões, para decidir de acordo com a opinião da maioria”.
Recorte 12 – Resposta da pergunta de número 09 do questionário de coleta de dados.	9 - “Igualando todos os funcionários. As auxiliares e demais funcionários são excluídos, a direção não os reconhece, direciona-se sempre aos professores”.
Recorte 13 – Resposta da pergunta de número 09 do questionário de coleta de dados.	10 - “Uma vez por semana passar na sala para ver como está o andamento”.
Recorte 14 – Resposta da pergunta de número 09 do questionário de coleta de dados.	11 - “Ouvindo a opinião de toda a equipe entrando em consenso e não impondo as decisões tomadas pelos superiores”.

FONTE: A autora (2018).

O simples acompanhamento do processo educativo parece defasado com o recorte número 10, uma vez que a gestão não é responsável apenas pelas questões administrativas, mas principalmente pelo pedagógico. As reuniões são centralizadas e as decisões, que deveriam ser tomadas de acordo com a maioria, sofrem também desta centralização.

Além disso, o recorte número 9 traz a distinção entre cargos e a seleção das ideias de determinados sujeitos integrantes do grupo escolar. Os professores, no processo educativo, são responsáveis pelas decisões pedagógicas, con-

tudo, na organização das atividades, dos espaços, da rotina escolar, deve-se ter as opiniões dos auxiliares de Educação Infantil, pois estão diretamente ligados, colaborando para a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que há uma insatisfação nesse sentido.

Para se ter uma escola democrática e participativa cada um deve fazer a sua parte, contudo, o posicionamento do “líder” é crucial. Libâneo (2004) descreve o bom gestor como aquele que deve dialogar, ouvir, coordenar, respeitar o próximo, ter boa expressão, manter sempre metas. Ele deve concentrar a energia em liberar o potencial escondido das escolas, como afirma Lück (2009), através da construção de equipes participativas, para tanto, é fundamental criar um olhar diferenciado.

A gestão democrática vai além da motivação da equipe de trabalho e da satisfação na resolução de problemas. Ela se torna uma estratégia de aperfeiçoamento da qualidade educacional e do desenvolvimento da cidadania.

CONCLUSÃO

A pesquisa buscou compreender a concepção que os gestores das EMEIs têm sobre a gestão democrática. O questionário respondido por vinte e sete participantes originou dados que supriram os objetivos específicos, os quais buscaram refletir sobre a gestão democrática e a participação escolar, analisar a concepção de gestão democrática para os gestores e sugerir possíveis soluções para que se tenha uma gestão de qualidade.

Ao analisar os dados e estudar os teóricos que embasaram a temática do trabalho, foi possível perceber que há uma dicotomia entre o que dizem ser, por pouca diferença, e o que a gestão é realmente. Na maioria das respostas (15), a gestão é democrática, mas isso não é colocado em prática, pois não há participação de todos na tomada das decisões, o que pode ser observado nas respostas aos questionários. Várias citações remetem a um espaço com pouco incentivo, motivação e participação na gestão dos processos educativos. Diversas falas

destacam o individualismo, a centralização do poder e a autonomia restrita, pois os órgãos superiores é que regem a escola.

A comunidade escolar, interna e externa, garante, através de sua participação, a autonomia do espaço educativo, dando-lhe identidade e garantindo a promoção de ações que interessam e vão agir diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ao analisar o questionário, percebe-se que há um número significativo de participantes que argumentaram sobre a pouca frequência na abertura para a participação da comunidade escolar. Atividades que envolvem as datas comemorativas, reuniões e palestras foram lembradas, porém, o envolvimento em Conselhos Escolares e APM, que são de suma importância, não foram notadas.

É perceptível o conhecimento dos participantes sobre a importância da gestão democrática e participativa, em que apontam os empecilhos e sugerem como dirigir um trabalho em que todos possam participar e contribuir com suas ideias e opiniões, como pode-se citar o envolvimento de toda equipe de trabalho em reuniões pedagógicas e administrativas, estar aberto ao diálogo, opiniões e ideias, promoção de atividades para motivar o grupo e uni-lo.

Silva (2014) salienta que o trabalho coletivo envolve uma compreensão ampla da escola, suas dimensões e significados. “Isso porque o caráter educativo da escola não reside apenas no espaço da sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, mas se realiza também, nas práticas e relações que ali se desenvolvem” (SILVA, 2014, p. 4).

A gestão escolar brasileira já passou por mudanças significativas ao longo dos anos, como foi possível observar. A gestão escolar deve ser democrática e isto se dá pela participação de todos. O gestor/diretor deve, pois, dar abertura a esta participação, mapeando os percursos coletivos que garantirão a realização e o cumprimento das metas e objetivos. A escola é a instituição provedora da formação do cidadão, portanto, deve repensar constantemente sobre as ações que são oportunizadas e as relações que ali são construídas.

É preciso, pois, garantir o princípio norteador da educação: o direito do educando em aprender e estar inserido no meio social como agente transformador. Para tanto, é imprescindível que se institua a participação de toda a comunidade escolar na gestão, visando os princípios de um ambiente social igualitário, oportunizando uma educação de qualidade.

Esta pesquisa contribuiu para a formação continuada e para a reflexão e o repensar das ações que permeiam as escolas acerca da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?* Como organizar o Colegiado Escolar. Guia da Escola Cidadã – Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1989. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70 (Obra Original Publicada Em 1977), 2006.

BECKER, Tiago. *As dificuldades do processo de tomada de decisões na gestão escolar democrática*. Anais do Salão de Pesquisa da Faculdade EST. São Leopoldo: EST, v. 12, 2013.

BITENCOURT, Alcina Jacil Alves. FLORES, Maria Luiza Rodrigues. *Desafios para a efetivação de uma experiência de gestão democrática no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

BRASIL. Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação Escolha do Diretor. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação Edições Técnicas, 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

_____. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão Educacional e organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE, 2006.

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

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HORA, Dinair Lealde. *Gestão democrática na escola*. São Paulo: Papyrus, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unidade possível*. São Paulo: Papyrus, 2002.

LAZZARIN, Luís Fernando. *Bases Epistemológicas da Pesquisa em Educação*. Santa Maria: NTE UFSM, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreirade; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. *Em Aberto/Gestão escolar e formação de gestores*. Brasília: O Instituto, 1981.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

OLIVEIRA, Luciana Tomazini de; COMERLATTO, Luciani Paz; MARIN, Marcelo. *Orepensar sobre a educação inclusiva a partir da gestão democrática da educação*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2008.

PINTO, Geraldo Augusto. *A Organização do Trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antônio Inácio. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! *Revista Ibero-americana de Educação*, n. 35/1. 2005. Disponível em <rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf> Acesso em: 23 de mar de 2018.

SELL, Carlos Eduardo. *Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. SILVA, Marcelo Soares Pereira. *Planejamento: Concepções*. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/46/Projeto_Vivencial/PV> Acesso em 04 de novembro de 2014.

SILVA, Michele Pereira da. *A participação da comunidade escolar na gestão democrática: os mecanismos de participação*. Universidade de Brasília. Brasília: 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9141/1/2014_MichelePereiraSilva.pdf> Acesso em: 15 de abr de 2018.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org 192> Acesso em: 20 de mai de 2018.

TOURAINÉ, Alain. *O que é a democracia?* Rio de Janeiro: Vozes, 1996

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7. n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Conselho Escolar e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria (Orgs.). *Escola: Espaço do projeto político pedagógico*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins-Fontes, 1989.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 4

A AUTOMEDICAÇÃO COMO TEMA NA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE FÍSICA

Lucas Carvalho Pacheco¹

Miliane Tonato Mortari²

¹ Educador e Coordenador Pedagógico da Equipe de Física no Pré-Universitário Popular Alternativa. lucascarvalhopacheco@hotmail.com.

² Graduanda em Farmácia Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). miliane.mortari@hotmail.com.

RESUMO: Baseando-se na perspectiva curricular Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), elaborou-se uma proposta de reorganização do currículo da disciplina de Física, com o tema central “Automedicação”, no contexto do Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA), programa de extensão vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para o desenvolvimento desta proposta utilizou-se um questionário inicial em que foram evidenciados os dez medicamentos mais utilizados pelos estudantes na prática da automedicação, são eles: Tylenol/Paracetamol, Dorflex, Ibuprofeno/Buscofem, dipirona/Novalgina, Buscopan, anti-álérgicos, antiácidos, Dramin, Aspirina e laxantes, todos esses medicamentos ingeridos por via oral. A partir das propriedades farmacocinéticas, farmacodinâmicas e farmacológicas desses medicamentos, foi planejado o desenvolvimento dos conceitos físicos em sala de aula, discutindo as implicações científico-tecnológicas do tema na sociedade. Portanto, almeja-se, neste presente trabalho, relatar a aplicação do questionário inicial no decorrer de 2020 e o planejamento da disciplina de Física do PUPA com o tema central “Automedicação” para as atividades no calendário letivo de 2020, haja vista que foi alterado por conta da Pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Reorganização Curricular; Disciplina de Física; Pré-Universitário Popular Alternativa; CTS; Automedicação.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a automedicação é a seleção e o uso de medicamentos, incluindo produtos à base de plantas e produtos tradicionais, por indivíduos para tratar doenças e sintomas auto-reconhecidos (WHO, 1998, p.2). A automedicação pode causar consequências desastrosas e gerar efeitos indesejados. Essa prática de tomar medicamentos sem orientação profissional (médica ou farmacêutica) pode, por vezes, não surtir efeitos, porém pode agravar doenças e mascarar sintomas (ANVISA, 2008). Trabalhos desenvolvidos por Galduróz *et al.* (2005) e Gandolfi e Andrade (2006) mostram que a automedicação é um problema de saúde pública, e este hábito pode causar intoxicações.

Além da automedicação provocar efeitos imprevistos e graves, que podem causar danos na saúde dos estudantes, e de ser uma prática comum entre os brasileiros, este tema tornou-se mais comentado na mídia no último ano, quando milhares de brasileiros correram para as farmácias em busca da hidroxicloroquina e cloroquina, sem a recomendação profissional, deixando milhares de brasileiros, que realmente necessitam do medicamento, sem condições para comprar por falta de disponibilidade do produto.

Diante disso, torna-se ainda mais relevante a abordagem deste tema em sala de aula, tendo uma perspectiva de Abordagem Temática (AT) com enfoque em Educação CTS (Ciência - Tecnologia - Sociedade). Conforme Pierson (1997), a perspectiva de Abordagem Temática caracteriza-se por fazer referência ao cotidiano do(a) estudante, o qual é espaço de organização e seleção de conteúdo, no qual “o que ensinar não é tomado como um dado a priori” (p.153).

Almeja-se com este trabalho relatar a aplicação do questionário inicial e o planejamento da disciplina de Física em torno do tema “Automedicação” no Pré- Universitário Popular Alternativa (PUPA), programa de extensão vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, ao longo do ano letivo de 2020 (De agosto de 2020 até janeiro de 2021).

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Inicialmente, implementou-se um questionário aos estudantes, buscando observar a prática da automedicação no cotidiano dos mesmos, através de um formulário do Google. Deste questionário, retiraram-se dados para serem desenvolvidos na primeira unidade do planejamento do ano letivo do PUPA e os 10 medicamentos mais utilizados pelos estudantes na prática da automedicação. Cada um desses medicamentos será trabalhado ao longo de unidades, em que serão trabalhadas todas as suas características e os seus efeitos, relacionando-os com os conteúdos conceituais da Física. Os 10 medicamentos que mais apareceram no questionário foram:

- 1) Tylenol/Paracetamol.
- 2) Dorflex.
- 3) Busconfem/Ibuprofeno.
- 4) Dipirona/Novalgina.
- 5) Buscopan.
- 6) Antialérgicos (Loratadina, Loratamed, Allegra, Histamin, etc.).
- 7) Antiácido (Sonrisal, Eno, etc).
- 8) Dramin.
- 9) Aspirina ou medicamentos AAS.
- 10) Laxantes (Lacto- Purga, óleo de Rícino/Laxol, Almeida Prado, etc.)

A partir desses dados, estruturou-se as 11 unidades que serão trabalhadas com os estudantes ao longo do ano letivo. São as unidades:

● UNIDADE 1: APRESENTAÇÃO DO TEMA

- 1.1 - Questionário inicial
- 1.2 - Afinal, o que é automedicação?
- 1.3 - Remédios, medicamentos e fármacos/drogas.
- 1.4 - A Automedicação na história: “A tragédia da talidomida” e “Hidroxicloroquina e Cloroquina no combate ao Novo coronavírus”
- 1.5 - O Uso de medicamentos no Brasil
- 1.6 - A publicidade dos medicamentos

● UNIDADE 2: Tylenol/Paracetamol.

● UNIDADE 3: Dorflex.

● UNIDADE 4: Busconfem/Ibuprofeno.

- **UNIDADE 5: Dipirona/Novalgina.**
- **UNIDADE 6: Buscopan.**
- **UNIDADE 7: Antialérgicos**
- **UNIDADE 8: Antiácidos**
- **UNIDADE 9: Dramin.**
- **UNIDADE 10: Aspirina ou medicamentos AAS.**
- **UNIDADE 11: Laxantes**

Para cada um dos medicamentos foram exploradas suas propriedades farmacodinâmicas, farmacocinéticas e farmacológicas. Após, relacionou-se estas propriedades com conteúdos conceituais da Física. Por exemplo, se um dos efeitos colaterais do medicamento for febre, pode-se relacionar com temperatura, funcionamento do termômetro, energia térmica, dentre outros.

CONCLUSÃO

Ao considerar as proposições citadas anteriormente, pretende-se, com essa proposta, discutir com os estudantes as implicações científicas e tecnológicas do tema na sociedade. Por fim, acredita-se que o trabalho com este tema auxilia na apresentação de uma Física diferente para o estudante, que não foque em decorar conteúdos e equações matemáticas, mas fazer com que o estudante utilize destes para a resolução de problemas cotidianos e, ainda, potencializar a participação dos estudantes nas tomadas de decisões sociais.

REFERÊNCIAS

ANVISA. **A informação é o melhor remédio.** Disponível em : <http://portal.anvisa.gov.br/documents/33856/1436099/Campanha+A+informa%C3%A7%C3%A3o+o+melhor+rem%C3%A9dio+-+Guia+Apoio/ae-2a3eee-418c-41c0-9b8b-ff4024dcc912?version=1.2>. Acesso em: 04/04/2020.

GALDURÓZ, J. C. F., *et al.* **Levantamento Nacional Sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras-2004**. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas, Universidade Federal De São Paulo, 2005.

GANDOLFI, E.; ANDRADE, M. da G. G. **Eventos toxicológicos relacionados a medicamentos no Estado de São Paulo**. São Paulo: Revista de Saúde Pública, v.40, n.6, p.1056-1064, 2006.

PIERSON, A. H. C. **O cotidiano e a busca do sentido para o ensino de Física**. São Paulo; Universidade de São Paulo (USP); 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo; 1997.

WHO. **The Role of the Phamacist in Self-Care and Sef-Medication**. Disponível em: <https://apps.who.int/medicinedocs/en/d/Jwhozip32e/>. Acesso em: 04/04/2020.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 5

DESAFIOS DA CRIAÇÃO E GERENCIAMENTO DE UM PROCESSO SELETIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Deivis Felipe Guerreiro Fagundes¹

Aline Elí Gassenn²

Angela Isabel dos Santos Dullius³

1 Discente no Curso de Sistemas de Informação, Universidade Federal de Santa Maria.
Email: deivis.guerreiro@gmail.com.

2 Discente no Curso de Bacharelado em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria.
Email: aline14@gmail.com.

3 Docente no Departamento de Estatística, Universidade Federal de Santa Maria angela.dullius@gmail.com.
Email: dullius@gmail.com

RESUMO: Com a pandemia da COVID-19 e as consequentes medidas de precauções e restrições impostas, foi necessário repensar a dinâmica da vida cotidiana. Trabalhar, estudar, organizar, participar de eventos e, até mesmo, socializar foram reformulados diante do cenário atual. A solução mais viável e recomendada foi a adesão ao *home office* e de plataformas virtuais. A CompAct Jr. é uma empresa júnior de tecnologia de informação, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, que também precisou se reinventar para continuar ativa. No entanto, a quarentena foi se expandindo, e um grande desafio surgiu: como agregar novos membros com um processo seletivo completamente remoto? Todo processo seletivo da CompAct Jr. é constituído por etapas como divulgação, inscrições, dinâmicas de grupo, entrevista e período *trainee*. Dentre as etapas citadas, a que demandou maior atenção e criatividade foi a de dinâmica de grupos, em que foi elaborado um *case* que retratava um menino sonhador e um grupo de amigos, todos artistas, afetados pela pandemia. Os candidatos foram divididos em grupos de quatro e cinco pessoas, em salas do Google Meet e deveriam pensar em soluções para o *case*. A experiência foi frutífera e colheu-se bons resultados, tais como a captação de novos acadêmicos com potencial criativo.

Palavras-chave: Home Office; Gestão; Plataformas virtuais; Processo Seletivo.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou de maneira bastante atípica; o surgimento de um novo vírus com alto potencial de transmissão trouxe à tona a pandemia do coronavírus (COVID-19), medidas restritivas surgiram em todo planeta, tais como isolamento social, uso de máscara e uso de álcool em gel. Diante deste cenário, foi necessário readaptar-se à vida cotidiana. As interações humanas passaram do plano real para o virtual.

Graças à tecnologia disponível atualmente, foi possível que empresas e demais instituições adotassem uma nova forma de trabalho e ensino. O formato *home office* possibilita que o indivíduo realize tarefas de forma remota, desde que o mesmo tenha acesso a um computador e internet, pois por meio destas ferramentas é possível que alguns trabalhadores e estudantes consigam seguir com parte de suas atividades cotidianas.

A pandemia afetou inúmeras universidades, sejam elas públicas ou privadas. Dentre elas, podemos citar a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que desenvolveu o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), onde os professores repassam o conteúdo de forma virtual, utilizando diversas plataformas - entre elas temos o Google Meet, Zoom, Moodle, YouTube, entre outras, a fim de dar andamento às atividades acadêmicas e à formação de novos profissionais. Consequentemente, os projetos de extensão vinculados à UFSM, tais como as empresas juniores, precisaram se adequar ao meio, virtualizando seus procedimentos e projetos.

DESENVOLVIMENTO

Segundo dados da Brasil Júnior(2020), atualmente há 1338 empresas juniores registradas em todo o país, contemplando as mais variadas áreas de atuação. Atualmente a Universidade Federal conta com vinte e uma empresas juniores.

As Empresas Juniores (EJs) são associações civis, geridas por estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFSM. Com finalidades educacionais, executam projetos e prestam serviços que contribuem para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, buscando a excelência e aprendizado. (Pró-Reitoria de Extensão).

Devido à pandemia, a estruturação e os processos das empresas juniores de todo o país passaram por mudanças. A comunicação e a execução de projetos passaram a ser desenvolvidos inteiramente de forma remota, bem como as interações humanas.

Foi realizada uma pesquisa junto às empresas juniores da UFSM, a fim de coletar informações de como está o cotidiano das empresas. Para isso, foi elaborado um questionário semiestruturado. Nesta pesquisa obtivemos o total de 66,66% de participação.

Os resultados obtidos traçam um panorama geral destas empresas em meio à pandemia da COVID-19. O uso de plataformas digitais foi uma aliado na

comunicação e nos processos da empresa como um todo. Por exemplo, os aplicativos *Google Meet*, *Zoom*, *Discord* e *WhatsApp* foram usados para dar prosseguimento às reuniões. Esses encontros virtuais ocorrem geralmente de uma a duas vezes por semana. A troca de mensagem entre os membros da Empresa Jr é realizada entre *WhatsApp* (100%), *Instagram* (60%), *Slack* (53,3%), *Discord* (40%), *Telegram* (13,3%) e *E-mail* (6,7%).

Apesar das empresas juniores manterem-se ativas durante o período da quarentena, a pandemia trouxe consigo algumas dificuldades, tais como captação de novos clientes, redução da execução de projetos, diminuição do faturamento e poucos membros ativos.

A maioria das empresas juniores realizou processos seletivos de forma remota a fim de captar novos talentos e possuírem mais membros ativos. Esta fase normalmente conta com as seguintes etapas: divulgação, dinâmicas de grupos, entrevista individual e processo *trainee*. Neste trabalho, é abordado como foi realizado o processo seletivo da CompAct Jr.

A CompAct Jr. foi criada em 2015, sendo uma empresa júnior vinculada aos cursos de Ciência da Computação, Engenharia da Computação, Sistemas de Informação, Sistemas para a Internet e Tecnologia em Redes de Computadores. A empresa visa desenvolver e aplicar os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula, convertendo em produtos e serviços como *sites*, *e-commerce*, *softwares* e aplicativos.

Apesar de a CompAct Jr. ser uma empresa voltada para serviços de Tecnologia da Informação, ela não se restringe apenas a alunos voltados a esta área. Dentro da EJ possuímos seis diretorias, sendo elas: Presidência, Administrativo e Financeiro, Gestão de Pessoas, Comunicação e Marketing, Comercial e Projetos. Qualquer aluno de graduação da UFSM que queira ter uma experiência empresarial, desenvolver habilidades e adquirir experiência, pode fazer parte da empresa.

Devido ao agravamento da pandemia, sem uma perspectiva de retorno breve, e, devido à rápida evasão de colaboradores, a CompAct Jr. optou pela realização de um processo seletivo totalmente remoto, mantendo as tradicionais etapas de divulgação, dinâmicas de grupo, entrevistas individuais e período *trainee*.

PROBLEMA

Como agregar novos membros com um processo seletivo completamente remoto? Esta foi a questão que motivou os membros responsáveis pela reestruturação de todo o processo seletivo da CompAct Jr, o qual, anteriormente, era realizado de forma totalmente presencial.

DIVULGAÇÃO

A etapa de divulgação, antes da Pandemia, ocorria sempre no saguão do Centro de Tecnologia (CT) da UFSM, além de cartazes e folders espalhados pelo campus. No ano de 2020, devido à grande evasão de colaboradores, era necessário atingir um grande número de pessoas. Para cumprir a meta, coletamos os e-mails de todas as coordenações dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria e encaminhamos mensagem de divulgação referente ao processo seletivo da empresa. Além disso, solicitamos aos membros a divulgação entre seus pares, em seus grupos da turma no WhatsApp, para os amigos, perfis do Instagram e grupos no Facebook.

INSCRIÇÕES

As inscrições foram coletadas por meio do Pipefy. O Pipefy trata-se de uma ferramenta de automação de planilhas e formulários mais dedicada a empresas. Na ficha de inscrição foram coletadas várias informações tais como: nome completo, e-mail, celular, curso, semestre, turno, realização de atividades extracurriculares e por qual meio de divulgação ficou sabendo do processo seletivo. Por meio destas informações foi possível quantificar alguns dados, como sexo, cursos com maior número de inscritos, entre outros.

Ao final das inscrições do processo seletivo, tivemos o total de 37 inscritos, o que é considerado um número bastante positivo, visto que as atividades remo-

tas não são tão atrativas e podem não chamar a atenção do público alvo devido às incertezas do período.

GRÁFICO 1 – SEXO DOS INSCRITOS NO PROCESSO SELETIVO

FONTE: Os autores (2020).

Nesta edição, os inscritos dividiram-se em 35,1% do sexo feminino e 64,9% do sexo masculino. Como pode-se observar, há um número maior de inscritos do sexo masculino do que feminino; infelizmente esse cenário ocorre também nos cursos de tecnologia da informação, onde o número de discentes masculinos se sobressai sobre as discentes do sexo feminino.

Nesta edição, vários acadêmicos de outras áreas do conhecimento se inscreveram em nosso processo seletivo. Dos 37 inscritos tivemos: 15% de Sistemas de Informação; 12,5% Sistemas para Internet; 10% de Redes de Computadores; 7,5% Processos Químicos e química; 5% os cursos de Medicina, Biologia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e os demais cursos de Engenharia de Controle e Automação, Pedagogia, Enfermagem, Filosofia, Ciências Sociais, Letras, Psicologia, Engenharia da Computação e Ciência da Computação, 2,5%, cada.

GRÁFICO 1 – CURSOS DOS INSCRITOS NO PROCESSO SELETIVO

FONTE: Os autores (2020)

No GRÁFICO 2, podemos ver os cursos dos inscritos no processo seletivo. Como o foco da empresa é o ramo da tecnologia, um resultado esperado seria que um maior número de participantes de cursos da área de informática tivessem interesse, porém, foi uma surpresa haver pessoas dos cursos de Processos Químicos, Química, Medicina e Biologia, o que deixou a equipe bastante feliz com tais resultados.

DINÂMICA DE GRUPO

A dinâmica de grupo é desenvolvida num dia, onde todos os membros da CompAct Jr. e todos os inscritos se reúnem. Este dia objetiva que os membros expliquem para os participantes como a empresa funciona, quais seus valores, objetivos e visão, qual seu nicho de mercado e contar sobre sua história. Nesta seleção, o processo foi feito inteiramente via chamada de vídeo pelo sistema Google Meet. Ao final desta parte, é feita uma dinâmica de grupo entre os inscritos, com intuito de observar como eles trabalham em grupo. Para que se sen-

tissem à vontade para conversar, a equipe criou um “quebra gelo”, onde todos deveriam contar uma história que contivesse as palavras que os participantes iam inserindo no *chat*. Com todos se sentindo mais à vontade, os inscritos foram divididos em grupos, cada grupo em uma chamada de vídeo separada.

Todos os grupos deviam criar uma solução para um *case*. Um *case* é uma história fictícia onde existe um problema e o grupo precisa trabalhar em equipe e propor uma solução. O *case* utilizado foi criado pela equipe responsável pelo processo seletivo; o texto era o seguinte: “Eduardo é um cara sonhador, ator e humorista, mora na zona norte do Rio de Janeiro e é um torcedor apaixonado pelo Vasco. Ele estava começando uma promissora carreira de ator, chegando a fazer mais de seis apresentações por semana. Tudo estava indo muito bem em sua vida até que um dia o país entrou em pandemia, causada pelo novo coronavírus. Com o fechamento dos bares e teatros, Eduardo e seu grupo de amigos (formado por atores, dubladores, desenhistas de animes e editores de vídeo) se veem ameaçados pela crise, principalmente, por não poderem trabalhar presencialmente e da forma que estão habituados. Surge então a ideia de juntarem seus trabalhos e começarem algo em conjunto. Decidem que a melhor solução para não morrerem de fome, é a criação de uma plataforma web, onde possam trabalhar e ganhar seu tão desejado dinheiro. Eduardo encontra em sua carteira um Cartão de Visita da empresa que você faz parte, e entra em contato para explicar o problema que ele e o grupo de amigos vêm enfrentando.”

Os objetivos desse *case* eram: a equipe deveria propor um nome para empresa, criar uma logomarca para ela, criar um *slogan* e um plano de negócio, onde deveriam explicar qual o principal produto da empresa e como iria ganhar dinheiro.

A dinâmica teve 21 participantes, como podemos observar pelo gráfico abaixo.

GRÁFICO 3 – SEXO DOS PARTICIPANTES DA DINÂMICA DE GRUPO

FONTE: Os autores (2020).

Como nem todos os inscritos conseguiram participar da dinâmica, e após receber e-mails de justificativa, a equipe decidiu criar um outro *case* individual para os faltantes. Caso ainda quisessem continuar participando, teriam que enviar o *case*. O texto desenvolvido foi o seguinte: “Suponha o seguinte: você é assessor no setor de RH (Recursos Humanos) de uma empresa de Tecnologia voltada para o desenvolvimento de páginas Web. A empresa que você trabalha é de pequeno/médio porte, cerca de 20 membros. Alguns destes membros, decidem sair da empresa por questões pessoais e a empresa necessita novos funcionários para continuar atendendo a demanda. O período encontra-se um pouco conturbado por conta do cenário atual, estamos em meio a uma Pandemia; devido a isso, o trabalho acontece de maneira remota. Todo processo seletivo da empresa é constituído por uma dinâmica de grupo, seguido de uma entrevista individual e um período *Trainee*. O gerente de RH, deixou você encarregado pela dinâmica em grupo para contratar novos funcionários. Considerando o contexto atual,

onde medidas de restrições são adotadas e aglomerações não são permitidas, pense em uma possível forma de avaliação em grupo.” Os objetivos deste case foram instigar os participantes a sugerir um local/plataforma para que o processo ocorresse; fazer uma apresentação da empresa, onde deveriam imaginar alguma maneira de apresentação breve; também era necessário montar uma dinâmica de “quebra-gelo” para conhecer melhor cada um dos candidatos no todo; além de criar uma atividade capaz de avaliar equipes de 4 a 5 pessoas.

ENTREVISTAS

Com o final da etapa de dinâmica de grupo foram feitas entrevistas com todos os participantes das dinâmicas. O objetivo dessa etapa foi conhecer mais sobre os participantes e pegar o *feedback* sobre o que eles estavam achando de todo o processo seletivo. As entrevistas foram feitas de forma individual com cada pessoa, através de chamadas de vídeo pelo sistema Google Meet. Nos gráficos abaixo, podemos observar os números de participantes, a relação dos cursos e os *feedbacks* dos mesmos.

GRÁFICO 4 – SEXO DOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

FONTE: Os autores (2020).

O número de participantes diminuiu desde a última etapa. Pode-se notar que o número de pessoas do sexo masculino ainda continua maior que o número de pessoas do sexo feminino.

GRÁFICO 5 – RELAÇÃO DE CURSOS DOS ENTREVISTADOS

FONTE: Os autores (2020).

Aqui tem-se a relação dos cursos com os entrevistados. Os cursos de Sistemas de Informação e Sistemas para Internet continuam com o maior número de pessoas, porém cursos que não são da área ainda permanecem na lista.

GRÁFICO 6 – FEEDBACK DOS PARTICIPANTES

Atividade de Grupo (Case)

12 respostas

FONTE: Os autores (2020).

O *feedback* dos participantes é muito importante para que a equipe responsável pelo processo possa verificar se o processo está ocorrendo da forma esperada. Pode-se perceber, no gráfico anterior, que 58% das pessoas acharam boa a dinâmica em grupo; outros 33,3% acharam excelente; e 8,3% disseram que a dinâmica foi regular. Para a equipe, estes resultados foram muito bons .

PROCESSO TRAINEE

Essa é a etapa final de todo o processo seletivo. Nesta parte, todos os aprovados entram na empresa e recebem um treinamento de todas as áreas, projetos, financeiro, gestão de pessoas, comercial e marketing; sempre que a pessoa está em uma diretoria, ela deve fazer uma atividade para entender como funciona, sempre com o auxílio de um colaborador antigo. Ao final do processo *trainee*, todos os candidatos são divididos em grupos para desenvolverem o projeto final, com o auxílio de um membro da CompAct Jr, que vai dando dicas de tecnologias e processos.

A seguir, são apresentados dois gráficos com informações dos sexos dos aprovados no processo *trainee* e a relação dos cursos com os aprovados.

GRÁFICO 7 – Sexo dos aprovados processo trainee

FONTE: Os autores (2020).

Ao todo, foram 20 pessoas aprovadas para entrar na CompAct Jr, entre elas 14 pessoas do sexo masculino e 6 pessoas do sexo feminino; a equipe ficou feliz pelo número de mulheres não ser tão baixo em relação às seleções anteriores.

GRÁFICO 8 – RELAÇÃO DE CURSOS DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO TRINEE

FONTE: Os autores (2020).

Em relação aos cursos dos aprovados, estes foram bastante diversos, mantendo, entretanto, mais pessoas dos cursos que são da área de tecnologia.

CONCLUSÃO

O processo seletivo de forma remota foi uma novidade para todos os membros da CompAct Jr, todos estavam preocupados e ansiosos, porém com o planejamento feito, o processo ocorreu de forma tranquila e bem acima do esperado.

REFERÊNCIAS

UFSM adota Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) durante a suspensão das atividades presenciais. [S. l.], 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2020/03/17/ufsm-adota-regime-de-exercicios-domiciliares-especiais-rede-durante-a-suspensao-das-atividades-presenciais/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PROGRAD. [S. l.]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

encontro
compartilhando
saberes

EIXO 2: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 1

DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E GÊNERO

Tainara da Silva Guimarães¹

Danieli Klidzio²

Márcia Eliane Leindcker da Paixão³

1 Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: tainarasguimaraes1995@gmail.com.

2 Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: danieli.klidzio@gmail.com.

3 Doutora em Educação, Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: marciapaixao12@gmail.com.

RESUMO: O presente trabalho surge de discussões junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Gênero da Universidade Federal de Santa Maria. Existente desde 2013, o grupo é integrado majoritariamente por mulheres e, por conta da pandemia, no momento da escrita deste trabalho, esteve com encontros adaptados para a modalidade *online*. Discutindo temas emergentes por uma perspectiva educacional e de gênero, ao longo do ano de 2020 derivamos nossas discussões do Guia teórico “Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania”, produzido pelo Coletivo Feminista Helen Keller, lançado em maio do mesmo ano. O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões a respeito da Educação Inclusiva a partir de experiências de diálogo junto ao Grupo com a leitura do Guia. Identificamos a Educação Inclusiva como princípio basilar das discussões, entendendo a deficiência a partir do Modelo Social, que contrapõe a ideia desta como sendo apenas fruto das limitações orgânicas, mas das barreiras sociais que impedem as pessoas de participar da sociedade. A Educação Inclusiva propõe a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do ensino regular, orientando o atendimento educacional especializado. Porém, a estrutura capacitista e psicofóbica da sociedade faz com que este seja mais um ambiente de exclusão, sendo o contexto das pessoas com deficiência permeado por diferentes violências, inclusive de gênero.

Palavras-chave: inclusão, capacitismo, deficiência.

INTRODUÇÃO

A produção do presente texto é fruto de um trabalho coletivo, derivado de um exercício de fala e escuta na troca de experiências entre estudantes que atuam também como professoras, estagiárias ou pesquisadoras. Temos como propósito perpassar rotas críticas em relação ao capacitismo, pensando o eixo da Educação Inclusiva relacionado aos debates de gênero, que, por sua vez, trazem à tona temas como feminismo, sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos, barreiras sociais nos espaços formais de educação, violência doméstica, autonomia financeira e maternidade.

A Educação Inclusiva coloca a necessidade de metodologias, investimento e políticas públicas preocupadas com a inclusão de pessoas com deficiência no

âmbito do ensino regular. Nesse sentido, chamamos a atenção à necessidade de uma inclusão real, inclusive nas esferas aparentemente individuais do gênero e da sexualidade, por exemplo, que são construtos e experiências ancoradas no social.

Esse debate torna-se necessário ao ir de encontro a imaginários sociais, como o que se faz presente na fala do então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, quando menciona que a Educação Inclusiva “nivela por baixo”², por conta de fatores como, por exemplo, pessoas com deficiência estarem na mesma sala de aula que pessoas sem deficiência.

A estrutura capacitista e psicofóbica³ que permeia a nossa realidade, faz do ensino brasileiro mais um espaço de violência e exclusão. No entanto, isso não significa que a educação segregacionista seja uma solução, pelo contrário, nos mostra a necessidade de pluralizar cada vez mais o debate. Isso implica atentar para as contribuições de feministas pela perspectiva da deficiência e do gênero, trazendo a Educação Inclusiva como crítica a comportamentos e a imaginários capacitistas que reproduzimos cotidianamente.

Neste trabalho, tomamos as discussões em nossos encontros *online* no ano de 2020, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Gênero, como ponto de partida para nossas reflexões. Os encontros se deram com o aporte teórico do Guia “Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania”, produzido pelo Coletivo Feminista Helen Keller, do qual derivaremos algumas das principais discussões apresentadas a seguir. De modo geral, nossa argumentação se encaminha para pensar uma Educação Inclusiva na intersecção com os estudos de gênero, tanto na produção do conhecimento científico como no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas sociais na contribuição com a luta anticapacitista.

2 Fala retirada da reportagem disponível no site do jornal brasileiro Estadão. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/bolsonaro-afirma-que-educacao-inclusiva-nivela-por-baixo/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

3 Conforme Louzeiro (2020, p. 68), “capacitismo é o preconceito contra as pessoas com deficiência. Psicofobia é o preconceito contra as pessoas neurodiversas”.

O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E GÊNERO E O GUIA “MULHERES COM DEFICIÊNCIA”

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Gênero foi criado e é coordenado pela terceira autora deste artigo, sendo as duas primeiras autoras participantes do grupo. Ligado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - Campus Santa Maria, o Grupo existe desde 2013 e é formado por estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação (sendo atualmente em sua maioria mulheres) que possuem interesse nas temáticas de gênero articuladas com discussões do âmbito educacional.

Ao longo de cada semestre escolhemos as nossas leituras colaborativamente, buscando uma rotatividade de temas emergentes como os relacionados à sexualidade, à classe social, à raça e à questão da deficiência. Também por acolher estudantes de áreas diferentes, nossas experiências de discussões pinçelam múltiplas autoras e dialogam entre cursos como Pedagogia e Educação Especial, bem como Jornalismo, Ciências Sociais e Matemática.

No ano de 2020, nossos encontros foram realizados semanalmente, na modalidade *online* via Google Meet, nos meses de junho a setembro. Em cada encontro realizamos discussões de um dos capítulos do Guia teórico “Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania”, até finalizarmos sua leitura.

O Guia foi produzido pelo Coletivo Feminista Helen Keller e lançado em maio de 2020. É composto por doze capítulos, totalizando 135 páginas. É organizado, ilustrado e escrito exclusivamente por mulheres de diversas regiões do Brasil, sendo a grande maioria mulheres com deficiência e que produzem cientificamente a partir de suas experiências. Logo no início do material trazem seu propósito:

nossas questões, enquanto mulheres com deficiência, não são separadas das lutas feministas. Por isso, salientamos a necessidade de compreender que a deficiência, assim como gênero, raça/etnia, geração, sexualidade e classe, nos submete a discriminações que acentuam violações de direitos (CONSTANTINO et. al, 2020, p. 3).

Já o Coletivo foi criado em 21 de setembro de 2018 e apresenta-se como:

um coletivo de mulheres com deficiência que sentiu dificuldade em pontuar a diversidade de nossos corpos dentro do movimento feminista e de mulheres, como também o reconhecimento da importância do gênero na vivência da deficiência no movimento de pessoas com deficiência (CONSTANTINO et. al, 2020, p. 9).

Além do mais, possui um perfil na plataforma Instagram⁴, através do qual pode ser acessado um Manifesto do Coletivo, que pauta como a questão da deficiência “é atravessada pela desigualdade de classe, misoginia, sexismo, racismo e LGBTfobia”⁵, dentre outras questões.

O Coletivo é integrado por mais de 50 mulheres pesquisadoras e de movimentos sociais e traz o nome de uma mulher ativista com deficiência. Helen Keller nasceu em 27 de junho de 1880, no Alabama, Estados Unidos. Foi uma sufragista (lutou pelo voto feminino), defendeu o socialismo, é autora de doze livros e também foi nomeada ao prêmio Nobel da Paz em 1953. Além disso, teve muitas realizações, recebendo honrarias, entre elas a Medalha Presidencial da Liberdade (1964), também entrou para o National Women’s Hall of Fame (1965) e foi eleita como uma das Mulheres da Fama da Câmara Municipal (1965).

Pelo fato de a estrutura do Guia contar com artigos pequenos, tendo em torno de cinco páginas, foi possível o contato com uma grande diversidade de assuntos e dados dentro do eixo temático da deficiência. Em um semestre totalmente fora da normalidade, por conta do contexto social pandêmico acirrado a partir de março de 2020 em nosso país, a leitura de capítulos mais curtos e os encontros, via chamadas, nos mantiveram conectadas. Tivemos a oportunidade de nos fortalecer na busca por (des)construções no âmbito pessoal e da pesquisa acadêmica (que, ao fim das contas, não são dissociáveis).

O Guia também possui ilustrações com esquemas, mapas conceituais e descrições como recursos didáticos. Assim, aproveitamos para destacar a riqueza

4 Perfil disponível em: <https://www.instagram.com/coletivohelenkeller/> Acesso em: 29 jan. 2021.

5 Disponível em: <https://coletivofeministahelenkeller.blogspot.com/2019/09/manifesto-coletivo-feminista-helen.html?m=1>. Acesso em: 29 jan. 2021.

za deste material, disponibilizado em formato digital e de forma gratuita. Nesse sentido, este trabalho é, em si, uma tentativa de incentivar a transversalidade e a interdisciplinaridade dos debates sobre deficiência que o Guia nos apresenta.

O interesse, ao longo dos encontros, foi de situar esse debate em nosso contexto educacional e institucional das Escolas e da Universidade. Com isso, pudemos nos perceber como imersas em uma lógica capacitista. Em nosso meio identificamos uma invisibilidade da questão da deficiência, seja através da violência psicológica em ambientes de educação formal, bem como por conta de barreiras físicas como, por exemplo, a falta de acessibilidade arquitetônica dos próprios espaços institucionais como a Universidade.

O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E O ANTICAPACITISMO COMO UMA LUTA HISTÓRICA, SOCIAL E COLETIVA

O Brasil atualmente possui uma das consideradas melhores legislações do mundo para pessoas com deficiência, tendo, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que tem como objetivo assegurar e promover a igualdade para todas as pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadã. Entretanto, especificamente no que se refere à Educação Inclusiva, a abordagem legal dada à questão é recente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (BRASIL, 1961), enquadrou o ensino de pessoas com deficiência no sistema de educação, visando sua integração na comunidade e prevendo apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa função, porém num viés assistencialista.

O direito à educação da pessoa com deficiência foi reafirmado pela Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), sendo estabelecido no que compete ao poder público e seus órgãos assegurar às pessoas com deficiência seus direitos básicos, dentre eles o direito à educação. No entanto, somente em 2008 o Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008) foi aprovado no Brasil, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, visando a garantia de que as pessoas

com deficiência, de qualquer idade, não sejam excluídas do sistema educacional e que recebam o apoio necessário com vistas a facilitar sua efetiva educação.

Diferentes contextos sociais caracterizaram o lugar das pessoas com deficiência na sociedade e resquícios dos diferentes modelos de abordagem da deficiência coexistem até hoje, tornando as pessoas com deficiência vulneráveis à violência em diversas esferas. Durante um longo período este lugar foi definido pelas ideologias místicas de castigo ou salvação divina, ocasionando seu isolamento ou extermínio, surgindo assim o chamado “Modelo Religioso”. Outrora estas pessoas foram vistas como dignas de caridade, de pena e de benevolência das pessoas sem deficiência, sendo este o “Modelo Caritativo”. Também foram tidas como um corpo lesionado que precisaria de “readaptação” para o convívio social, no chamado “Modelo Médico”.

A partir da década de 70, o movimento das pessoas com deficiência ganhou força e a deficiência passou a ser vista a partir da experiência pessoal de cada indivíduo. Desse modo, surgiu o “Modelo Social”, que considera a pessoa com deficiência para além de sua lesão corporal, como sendo uma condição de existência humana, um modo de viver. Mesmo assim, os diferentes modelos elencados ainda estão presentes na sociedade atual, sendo estruturantes do capacitismo, termo que serve para designar a discriminação pautada na lógica de capacidade dos corpos. Temos, por exemplo, um forte traço do institucionalismo que opera pela segregação das pessoas com deficiência em alas psiquiátricas, asilos, em uma lógica que busca escondê-las e desconsiderá-las.

Entender a deficiência a partir deste “Modelo Social” significa se contrapor à ideia desta como sendo apenas fruto das limitações orgânicas, e atenta, também, para as barreiras sociais que impedem as pessoas de participar efetivamente da sociedade (DINIZ, 2007). Este modelo rompe com a concepção da deficiência como uma lesão física ou mental e com isso traz a crítica de que o real “problema” é a sociedade, que não proporciona condições de emancipação e inclusão.

Nesse sentido, a deficiência é uma questão humana que deveria ser discutida por todas as pessoas, com ou sem deficiência, não somente por aquelas com deficiência hoje, visto que as pessoas com deficiência são mais uma forma de estar no mundo, não indivíduos necessitados de cura ou reabilitação. Porém, a escolarização atual ocorre de modo excludente; o caráter institucional nascido no período higienista da ditadura ainda é atuante em nossas políticas de governo.

Desse modo, a compreensão da deficiência a partir do “Modelo Social” ainda se apresenta como um desafio dentro do espaço analítico e formativo das Universidades. Problematicar os princípios “normalizadores” da sociedade capacitista é uma ação necessária que o campo educativo precisa fazer em seu contexto.

A pedagoga, audiodescritora e ativista Rita Louzeiro, no capítulo 7 do Guia teórico sobre o qual nos apoiamos, ao falar sobre Educação Pública e inclusão, caracteriza a deficiência por uma perspectiva crítica à infraestrutura social. Conforme aponta a autora,

a deficiência se dá quando barreiras presentes no ambiente, em contato com essas limitações, impedem ou dificultam o acesso, gerando exclusão. Esse é um conceito simples que está presente de maneira muito objetiva na legislação, mas que não está suficientemente presente na prática (LOUZEIRO, 2020, p. 72).

Por esta perspectiva, emancipação e inclusão não são algo individual, mas coletivo e social, sendo categorias que precisam ser historicizadas para entender seus emaranhamentos. Contextualizando a ideia que dá título a esta seção, Louzeiro (2020, p. 68) explicita:

a nossa luta é histórica, social e coletiva. É histórica porque parte de momentos da história humana nos quais pessoas com deficiência eram totalmente excluídas e até mortas apenas por serem diferentes, e porque chega ao momento atual no qual a inclusão se desenha como uma possibilidade, ainda que distante. É social porque precisa mexer em toda a estrutura da nossa sociedade para alcançar seus feitos. É coletiva porque necessita de toda a potencialidade das pessoas diferentes, de todas as pessoas excluídas por suas características consideradas fora do padrão e, no momento histórico em que vivemos, exige que sejamos nós as

protagonistas. Embora nunca tenhamos sido uma sociedade inclusiva, também nunca tivemos tantas possibilidades de inclusão.

INCLUSÃO É PARA TODAS AS PESSOAS, CASO CONTRÁRIO NÃO É INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DO GÊNERO

É sabido que há consideráveis avanços nos estudos no Brasil no que se refere ao gênero e também à sexualidade e seus diferentes atravessamentos. Porém, em consonância com o que apontam Anahi Guedes de Mello e Adriano Henrique Nuernberg (2012), em um artigo voltado especificamente para as intersecções entre gênero e deficiência, destacamos que há uma carência de debates sobre a deficiência nas ciências humanas, sendo a teoria feminista altamente difundida no Brasil em comparação com a temática da deficiência, que ainda enfrenta dificuldades.

A questão é que há uma certa invisibilidade desta última nas demais análises,

“por ser considerada pela maior parte da comunidade acadêmica uma temática muito específica e distante” (MELLO, NUERNBERG, 2012, p. 635). A autora e o autor também pontuam uma marginalização em relação às “políticas sociais para a promoção das igualdades, onde no Brasil a deficiência ainda não é considerada nos debates” (MELLO e NUERNBERG, 2012, p. 636).

Nessa mesma lógica, situamos a produção de conhecimento científico, onde “muitos estudos sobre o fenômeno da deficiência abordam essa temática de modo isolado, sem a necessária discussão da transversalidade da deficiência” (MELLO e NUERNBERG, 2012, p. 636). As pesquisas científicas por uma perspectiva da deficiência e do gênero nos trazem avanços analíticos e nos permitem expandir horizontes para dialogar com a produção de políticas sociais. Nesse intuito, de acordo com Louzeiro (2020, p. 71), “precisamos agir em todas as esferas governamentais do Legislativo, do Executivo e do Judiciário. Levar a cabo a discussão sobre capacitismo e psicofobia presentes nas escolas e nos sistemas

de ensino”, bem como, “promover pesquisas que vão além da verificação de benefícios da educação inclusiva”, pois isso não está superado.

É imprescindível atentarmos para uma Educação Inclusiva nas entrelinhas da intersecção de opressões de raça, gênero, classe social e outros marcadores que atravessam simultaneamente as experiências das pessoas com deficiência e que alimentam uma estrutura que hierarquiza corpos e subjetividades. Pensar em Educação Inclusiva, portanto, é pensar na inclusão “de todas as pessoas”, pois não deve haver hesitação em afirmar que “inclusão é para todas as pessoas ou não é inclusão” (LOUZEIRO, 2020, p. 71).

Apesar de termos, de maneira geral, um cenário de incentivo à políticas públicas, considerando a última década, as mudanças precisam ser maiores, atentando para as entrelinhas do gênero, por exemplo, em meio a essas barreiras sociais. Isto dialoga com o que destaca a pesquisadora Natali Esteve Torres (2018), em sua dissertação de mestrado, que se debruça sobre as trajetórias de mulheres com deficiência no Ensino Superior.

A autora chama a atenção para o fato de que, embora haja mulheres com deficiência que ingressam na Universidade, o cenário não é muito positivo quando olhamos para suas trajetórias. Muitas mulheres enfrentam a família e os próprios espaços da Universidade na tentativa de uma construção de autonomia com o ingresso no Ensino Superior.

Nesse sentido, pensando o Ensino Superior e outros contextos educacionais e vendo a Universidade como espaço de vivências para além do estudo, “não é o estudante com deficiência que deve ser modificado na sua estrutura, mas sim o ambiente e o sistema” (LOUZEIRO, 2020, p. 50). Em consonância a isso, tensionamos que “o não acesso ou o acesso precário à escolarização tem consequências que atingem todas as fases e todas as áreas da vida” (LOUREIRO, 2020, p. 69) e em meio a isso há a necessidade de um olhar para o gênero.

No capítulo 4 do Guia, a professora Izabel de Loureiro Maior (2020) apresenta os direitos da mulher com deficiência referentes à saúde e discute a dife-

rença entre deficiência e doença. Nesse sentido, a doença configura-se como “uma condição de perda da saúde, resultante do acometimento do organismo humano” enquanto “a deficiência é a restrição de participação social que decorre da interação entre a pessoa com alguma limitação e as barreiras oriundas das atitudes e do ambiente” (MAIOR, 2020, p. 46).

Precisamos ir além de uma visão biomédica, onde, conforme destaca a autora,

esse novo conceito de deficiência deve ser entendido fora do aspecto biológico e individual, pois a pessoa com deficiência faz parte da diversidade humana e se expressa, se movimenta e interage com o mundo mediante formas diferentes, todavia com os mesmos direitos das demais (MAIOR, 2020, p. 46)”.

Porém, em decorrência do capacitismo e da construção de padrões ideais normalizadores, a realidade social, muitas vezes, se distancia disso. Ainda são comuns cenários como quando do contexto de surgimento do Modelo Social da deficiência (década de 60 e 70), onde

a mulher com deficiência era considerada inválida para viver com autonomia, incapaz de estudar e trabalhar, inadequada para constituir sua família, ter filhos e deles cuidar. Consequentemente, lhe cabia a dependência emocional e econômica, o espaço da casa, a submissão e, muitas vezes, a institucionalização forçada em abrigos por toda a vida (MAIOR, 2020, p. 46).

Os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres com deficiência foram inseridos no Sistema Único de Saúde somente em 2002, e ratificados pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Maior (2020, p. 47), que ainda destaca que “as mulheres e meninas com deficiência são reconhecidamente mais vulneráveis do ponto de vista individual e cultural às diversas formas de violência, inclusive o abuso sexual, na família, por cuidadores e no ambiente de trabalho”. Vale ressaltar que as mulheres com deficiência intelectual sofrem também com a psicofobia, além da violência de gênero e do capacitismo.

No capítulo 9 do Guia, a autora Laureane M. de Lima Costa (2020, p. 83), trata o assunto relacionado à violência, afirmando que a desigualdade de gênero

começa antes mesmo do nascimento do bebê, ao ver o genital na ultrassonografia. A partir disso, a educação ocorre de maneira diferenciada considerando brinquedos, roupas e cores para bebês com vulva, diferente de bebês com pênis.

A autora destaca que,

ensinamos padrões específicos de comportamento para meninas e padrões específicos de comportamento para meninos. Aprovamos meninas e mulheres que apresentam características como fragilidade, docilidade, resignação e dependência. E valorizamos meninos e homens que apresentam características como força, agressividade, praticidade e independência (COSTA, 2020, p. 84).

Porém, “o ensino é tão bem programado que parece natural, determinado apenas pela biologia” (COSTA, 2020, p. 84), em um cenário onde

as diferenças biológicas entre mulheres e homens são apenas DIFERENÇAS, não produzem, por si mesmas, DESIGUALDADE. Mas as diferenças sociais, cuja construção é iniciada antes mesmo do nascimento, produzem desigualdade entre mulheres e homens (COSTA, 2020, p. 84).

A desigualdade social produz o desequilíbrio em relações sociais permeadas por disputas de poder, o que resulta na violência de gênero, geralmente, com desvantagens para as mulheres. A violência contra as mulheres pode ocorrer de diferentes formas (física, psicológica, sexual, patrimonial, moral e institucional) e em diferentes contextos.

O que acontece é que as mulheres com deficiência são duplamente vulneráveis, pois sofrem violência de gênero (por ser mulher) e capacitismo (pela deficiência). Tomamos o gênero, enquanto uma categoria de análise (SCOTT, 1995) para pensar ideais de feminilidade em contraposição aos de masculinidade, bem como ideais e padrões construídos sobre as sexualidades e o desejo, e como estes se relacionam com a deficiência.

Com a situação de dupla opressão, as mulheres com deficiência lidam uma vez com estereótipos de passividade e outra pelos papéis atribuídos às mulheres, como ser mãe, esposa, que excluem as mulheres com deficiência. De acordo com Costa (2020, p. 85), isso ocorre porque vivemos em uma sociedade que

se sustenta em valores capitalistas, capacitistas e patriarcais”.

As mulheres com deficiência vivenciam abuso relacionado à assistência em suas atividades diárias, muitas vezes sendo agredidas por familiares ou por cuidadores. A desvalorização social e o nível de dependência contribuem para que permaneçam em relações abusivas, criando um impacto negativo em sua vida social, diminuindo suas chances de trabalhar e conquistar autonomia também financeira, prejudicando sua saúde física e mental.

Pensando nos fatores de riscos para entrar e permanecer em relacionamentos abusivos, evidenciamos a Figura 1, a fim de alertar sobre a maneira de como isso acontece.

FIGURA 1 - CICLO DO RELACIONAMENTO ABUSIVO

Adaptado de Hassouneh-Phillips (2005)

Descrição da imagem. Sobre fundo branco o título: Contexto social. Abaixo, seguindo setas, o resumo sobre a trajetória do relacionamento abusivo sofrido pelas mulheres com deficiência. Seguindo as setas de leitura: Fatores de risco, entrar em relacionamento abusivo, vivenciar o abuso, falta de intervenção, permanecer e fazer trocas, ponto de ruptura, buscar suporte e ganhar força, terminar o relacionamento, fim do abuso ou entrar no relacionamento abusivo. Duas setas saem de Vivenciar o abuso e falta da intervenção em direção a impacto negativo na saúde. Fim da descrição.

Fonte: (CONSTANTINO, 2020, p. 92).

Estes fatores de risco relacionados ao relacionamento abusivo também são chamados de “psicossociais”, decorrentes, geralmente, de relações conturbadas com os pais e durante a infância, bem como relacionados a fatores como o abuso de álcool ou outras drogas (COSTA, 2020, p. 90). Mas além destes fatores de risco, existem barreiras sociais na hora de buscar ajuda para sair dessa relação abusiva, tais como: falta de acessibilidade; inexistência de políticas públicas; ausência de cuidadores; e carência de profissionais capacitados (COSTA, 2020, p. 90).

Costa (2020, p. 90) ainda tensiona que,

quanto maior a necessidade de mediação das atividades de vida diária, ou seja, assistência pessoal e cuidado, maior o risco de sofrer violências repetidas vezes, principalmente quando o parceiro íntimo é o principal ou único cuidador. Muitas mulheres com deficiência toleram os abusos de seus parceiros por medo de que ninguém mais as amaria ou cuidaria delas.

Em meio a essa discussão, o caso de Maria da Penha, tratado no capítulo 10 do Guia, nos elucida algumas questões importantes. Em 1983, após uma série de agressões fruto da violência doméstica sofrida de seu marido, Maria da Penha tornou-se uma pessoa com deficiência. No governo Lula, foi criada a Lei Federal n. 11.340/2006 (BRASIL, 2006), a chamada “Lei Maria da Penha”, com o intuito de prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Contudo, a questão da deficiência seguiu invisibilizada, tanto em relação à figura de Maria, quanto em relação aos procedimentos legais e judiciais perante a lei.

Este é um dos pontos para o qual Carolini Constantino, autora do capítulo 10 do Guia, chama a atenção, contextualizando a importância do atravessamento da questão da deficiência no aporte institucional de combate à violência doméstica.

Conforme Constantino (2020, p. 104),

Maria da Penha foi a referência para criação dessa lei, foi a história dela que provocou tanta revolta diante um sistema judiciário brasileiro que não funcionava. Mesmo assim, em decorrência do capacitismo que desconsidera nossos corpos, a deficiência de Maria da Penha segue invisível.

bilizada nos discursos sobre sua história. Somente depois de treze anos, finalmente foi sancionada a Lei nº 13.836/19 acrescentando o dispositivo ao artigo 12 da Lei nº 11.340/06 (Lei Maria da Penha), tornando obrigatória a informação sobre a condição de mulher com deficiência da vítima de agressão doméstica ou familiar. Prevendo ainda, se a violência provocou alguma lesão que resultou em deficiência, ou agravamento de deficiência preexistente. Mesmo antes da alteração mencionada acima, o Código Penal já definia que quando ocorresse violência contra vítima com alguma deficiência a pena se tornaria mais rigorosa. No entanto, as violências contra mulheres eram registradas sem conter a condição de deficiência, fazendo com que a pena não fosse aplicada como deveria. Agora, em todo Boletim de ocorrência deve conter essa informação, e isso fará com que, por exemplo, a violência doméstica contra mulher com deficiência, ainda que na modalidade leve, terá a pena acrescida em um terço. E ainda, em todo caso de lesão corporal a agressão será considerada mais grave, com caráter de “qualificada”.

Vemos aqui uma centralidade do gênero na análise do contexto da deficiência e mudanças que reconsideram o lugar da deficiência em meio ao aparato jurídico. Nesse sentido, a história de Maria da Penha nos diz muito sobre uma realidade social estruturada histórica e culturalmente, para além de um caso isolado. Também chama a atenção para um problema social e do Estado, bem como para o fato de que uma pessoa sem deficiência pode se tornar uma pessoa com deficiência, sendo mais um modo de existir que primeiramente deve ser respeitado em seu sentido existencial.

As barreiras sociais que constituem a deficiência estão relacionadas ao gênero e, conseqüentemente, à sexualidade como marcadores de um lugar social. Nessa linha, no capítulo 5, Carolini Constantino e Karla Garcia Luiz (2020), trazem à tona o tema sobre direitos sexuais e reprodutivos. Onde o primeiro se refere ao que podemos e devemos escolher como, quando, onde e com quem desejamos viver sexualmente, sem impedimentos como qualquer violência ou discriminação, e o segundo diz respeito ao acesso digno aos meios e às informações para que possamos decidir de maneira autônoma sobre nossos corpos, entre ter filhos ou não e construir o próprio planejamento familiar.

Quanto à questão da sexualidade, as autoras ainda afirmam que esta é

nada mais é que uma extensão do ser humano que atravessa as pessoas de modo muito singular. Além disso, a sexualidade é concebida numa sociedade relacionada ao afeto e ao erotismo, conforme questões históricas e culturais. Nesse sentido, a sexualidade é uma questão de direito (CONSTANTINO; LUIZ, 2020, p. 50)

Posto isto, compreendemos que toda mulher deveria poder fazer suas escolhas livremente. Também ressaltamos que o machismo e o capacitismo interferem no modo como as mulheres com deficiência são vistas socialmente, sendo “de forma paradoxal e mítica: por vezes assexuada, por vezes hipersexualizada” (CONSTANTINO; LUIZ, 2020, p. 52).

Contextualizando, segundo as autoras

na concepção assexuada, as pessoas entendem que as mulheres com deficiência não possuem sexualidade, que são infantis e incapazes de fazer coisas cotidianas e suas próprias escolhas em relação à sexualidade. É muito comum também ver as pessoas acreditando que sabem o que é melhor para a vida sexual das mulheres com deficiência como, por exemplo, em casos em que as mulheres com deficiência são esterilizadas sem consentimento e/ou impedidas de viverem sua vida sexual. Na ideia de hipersexualização, por sua vez, as pessoas acreditam que mulheres com deficiência, principalmente as mulheres com deficiência intelectual, possuem, necessariamente, mais libido que as demais pessoas (CONSTANTINO; LUIZ, 2020, p. 52).

Estas ideias contraditórias, alimentam o ciclo vicioso de práticas discriminatórias e de violências psicológicas e sexuais sobre a sexualidade das mulheres com deficiência, que variam entre estereótipos e patologizações (COSTANTINO, 2020, p. 52). Consequentemente, colaboram com o entendimento sobre a manifestação sexual das pessoas com deficiência como sendo “anormal”, independente do modo como esta seja exposta. As autoras também ressaltam que “a falta de discussões sobre a intersecção de gênero e deficiência interfere diretamente na vida das mulheres com deficiência, pois nega e negligencia a dimensão humana dessas mulheres” (COSTANTINO, 2020, p. 52).

Um exemplo deste negligenciamento é que ao longo do tempo as mulheres com deficiência tiveram e têm tido o exercício da maternidade negado, pois as pessoas com deficiência, principalmente as mulheres com deficiência, foram

tuteladas e tiveram seus direitos não reconhecidos, sendo muitas vezes submetidas ao sofrimento como esterilização ou abortos forçados, dentre outras violações da intimidade e de seus direitos enquanto cidadãs.

No capítulo 6 do Guia, a autora, a psicóloga Laureane M. de Lima Costa, ao abordar assuntos como educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos, mitos e verdades sobre a sexualidade e deficiência, afirma que “o modo como compreendemos a sexualidade não está desconectado dos contextos em que vivemos, os quais podem influenciar de forma emancipatória ou opressiva” (COSTA, 2020, p. 58).

Em meio a isso, uma educação emancipatória contribuiria na “garantia de direitos sexuais e reprodutivos para todas as pessoas”, defendendo o “fim da desigualdade de gênero e da violência sexual a partir das práticas educativas” (COSTA, 2020, p. 56), voltando-se para uma liberdade a partir da crítica em relação aos papéis de gênero socialmente atribuídos, enquanto que, por outro lado, a educação opressiva é limitante, “defendendo a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos para determinados grupos”, na medida em “que compreende a desigualdade de gênero como natural e a violência sexual como instintiva” (COSTA, 2020, p. 56).

A família e a religião também interferem no modo como vivemos e compreendemos a sexualidade, caracterizando comportamentos como aceitáveis e inaceitáveis, bem como a escola e os meios de comunicação (televisão, rádio, redes sociais e internet), que fazem parte deste contexto de educação sexual, contribuindo para a compreensão sobre a sexualidade (COSTA, 2020, p. 59).

Para Costa (2020), o capacitismo e o sexismo contribuem com a manutenção dos mitos e estereótipos sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. A autora destaca que,

além disso, a heteronormatividade e a cisnormatividade também atingem as pessoas com deficiência. Geralmente, não se imagina uma pessoa com deficiência sendo lésbica, gay, bissexual, transexual ou travesti, considerando qualquer expressão de desejo não heteronormativo ou identidade de gênero não cisnormativa frutos do mito de hipersexualida-

de das pessoas com deficiência. Portanto, combater todas as formas de opressão, como descrito na educação sexual emancipatória, é necessário para a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos para todas, todes e todos (COSTA, 2020, p. 64).

Portanto, desconsiderar a heteronormatividade e a cisgeneridade no debate sobre a deficiência é fruto e alimenta o imaginário onde pessoas com deficiência são vistas e tratadas como se não tivessem identidade de gênero (como a pessoa se reconhece) e orientação sexual (referente a sexualidade da pessoa a quem ela sente atração afetiva ou sexual). Além disso, os debates sobre Educação Inclusiva e deficiência são feitos, muitas vezes, como se existisse neutralidade de gênero, ou seja, sem considerar a diversidade e as desigualdades entre as pessoas com deficiência, como se fossem “todas iguais”, destituídas de subjetividades.

Em fins de conclusão, destacamos que esta crítica se relaciona ao que busca ilustrar a Figura 2, em um apelo para a necessidade de um debate plural dentro do universo da deficiência.

FIGURA 2 - MULHERES COM DEFICIÊNCIA UNIDAS PELA DIVERSIDADE.

FONTE: (CONSTANTINO, 2020, P. 35).

CONCLUSÃO

Compreendemos que a Educação Inclusiva é o princípio base dessas discussões, pois é provável que em algum momento essas violências serão vivenciadas e mesmo produzidas no ambiente escolar. No entanto, para que a Educação Inclusiva ocorra de modo eficaz, cabe a nós (profissionais da educação) não reduzirmos as pessoas com deficiência a sua deficiência, considerando-a como um campo não neutro no que se refere a gênero, sexualidade, raça e classe social, dentre outros marcadores sociais da diferença.

O ensino brasileiro faz com que a educação seja mais um ambiente de exclusão para as pessoas com deficiência. Existem alguns fatores que comprovam e contribuem para que isso ocorra, tais como: a falta de acessibilidade, a não adaptação do conteúdo, os altos índices de analfabetismo e o alcance insuficiente da educação pública. A estrutura social ainda define sucesso escolar como a transformação de corpos e mentes, porém o foco deveria ser outro, já que “inclusão não é treinar normalidade” (LOUZEIRO, 2020, p. 72).

Torna-se necessária, também, a valorização dos estudos sobre Gênero e Educação Inclusiva, considerando a articulação com movimentos sociais e políticos para uma transformação efetiva, pois, a sociedade brasileira nunca foi inclusiva, configurando-se como um território de disputas. Portanto, precisamos partir de um ponto crítico, vendo como a nossa educação ainda não é emancipatória, pois precisa considerar que não está desconectada das estruturas racistas e patriarcais, bem como da cisgeneridade e da heterossexualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lels/L7853.htm>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 29 de jan. de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

COSTA, Laureane M. de L. Educação sexual emancipatória como garantia aos direitos sexuais e reprodutivos. In: **Guia Feminista Helen Keller: Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania**, 2020. p. 56-65.

COSTA, Laureane M. de L. Violência. In: **Guia Feminista Helen Keller: Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania**, 2020. p. 82-97.

CONSTANTINO, Carolini. (Coord., Org.). **Guia Feminista Helen Keller: Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania**. [S.l]: União Europeia, 2020. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/12359_guia_feminista_helen_keller_mulheres_com_deficiencia_.pdf>. Acesso em 29 jan. 2021.

CONSTANTINO, Carolini. Lei Maria da Penha. In: **Guia Feminista Helen Keller: Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania**, 2020. p. 98-106.

CONSTANTINO, Carolini; LUIZ, Karla G. Direitos sexuais e reprodutivos. In: **Guia Feminista Helen Keller: Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania**, 2020. p. 48-55.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LOUZEIRO, Rita. Educação pública e inclusão: motores à construção de uma sociedade inclusiva. In: **Guia Feminista Helen Keller: Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania**, 2020. p. 67-73.

MAIOR, Izabel de L. Direito da mulher com deficiência à saúde. In: **Guia Feminista Helen Keller: Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania**, 2020. p. 43- 47.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

TORRES, Natali Esteve. **Trajetória de mulheres com deficiência na educação superior: barreiras e possibilidades**. 2018. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2018.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 2

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA INDÍGENAS

Aline Ferrão Custodio Passini¹

Ricardo Tombesi Macedo²

Melina Mota³

Alexandre Couto Rodrigues⁴

Valdecir José dos Santos⁵

-
- 1 DETA, UFSM, Campus Frederico Westphalen, alinefcustodio@gmail.com .
 - 2 DTecInf, UFSM, Campus Frederico Westphalen, rmacedo1987@gmail.com .
 - 3 DECOM. UFSM, Campus Frederico Westphalen, melina.mota@gmail.com .
 - 4 DETA, UFSM, Campus Frederico Westphalen, alinefcustodio@gmail.com.
 - 5 TAE, SUPG, UFSM, Campus Frederico Westphalen. agrvaldecir@gmail.com .

RESUMO: A luta por uma educação indígena específica, diferenciada e de qualidade por parte de lideranças e professores indígenas, atravessa décadas e se constitui hoje como um novo período de afirmação e autodeterminação desses povos na construção de uma sociedade plural, baseada no respeito às diferenças. O Curso de Licenciatura em Educação Indígena EaD/UFSM, foi criado com o objetivo de possibilitar a formação crítica e habilitação qualificada do profissional indígena Kaingang, para atuação, prioritariamente, nas escolas de ensino fundamental e médio em comunidades indígenas, com o enfoque em quatro grandes áreas, sendo elas: Línguas e Linguagens; Orientação, Supervisão e Gestão Escolar; Ciências da Natureza e Ambiente; e Ciências Humanas e Territoriais. O Curso teve início em junho de 2019, com alunos matriculados em quatro polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFSM. Vale ressaltar que a UFSM auxilia a suprir, a partir desta licenciatura, uma lacuna histórica dos povos indígenas em relação a seu planejamento quanto uma política educacional voltada para os povos indígenas e a luta secular de suas lideranças tradicionais e de seus professores por uma educação específica, diferenciada e de qualidade, elevando, com isso, para outro patamar a educação indígena Kaingang em todo o estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Educação Indígena; Multidisciplinar; Kaingang; Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

Para entender os propósitos da Universidade Federal de Santa Maria, como instituição mantenedora do Curso de Graduação em Licenciatura Indígena, na modalidade a distância, cabe relembrar o seu envolvimento com ações afirmativas no que se refere ao incentivo à formação básica de ensino e inclusão social. O Programa de Ações Afirmativas foi implantado na UFSM a partir da aprovação da Resolução 011/07, em 03 de agosto de 2007. Em 2011 tem-se a criação da Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas da UFSM-CIPFAI para coordenar as ações voltadas aos acadêmicos indígenas. A CIPFAI, desde sua formação, foi composta em essência por representantes dos próprios povos indígenas, tendo como núcleo central e deliberativo as lideranças e estudantes indígenas das etnias Kain-

gang e Guarani, que junto com servidores, alunos e professores da Universidade passaram a implementar e acompanhar de perto o programa afirmativo indígena.

Por meio da participação direta dos estudantes e lideranças, aos poucos foi se estabelecendo um processo de unidade entre a UFSM e as aldeias do Estado do Rio Grande do Sul, passo fundamental para garantir uma articulação que proporcionasse, tanto aos indígenas quanto à instituição, a elaboração e a implementação de uma política universitária ligada diretamente aos povos indígenas. Foi possível, a partir de então, estabelecer vínculo efetivo com a rede de aldeias e metas que fossem de real interesse e necessidade dos indígenas no Rio Grande do Sul.

No caso dos Kaingang, a demanda por formação continuada de professores se mostrou como um desafio mais do que necessário. O debate com os professores indígenas constatou a urgência de formação de professores indígenas em cursos de graduação, tanto no que diz respeito à formação geral quanto específica, para que fossem contempladas tanto demandas dos povos indígenas como do conhecimento universitário. Assim, foi proposta uma estrutura curricular dinâmica, baseada na alternância com Tempo Universidade e Tempo Comunidade, que atenda às necessidades de diversidade. Ainda, a ampliação dos horizontes profissionais deverá ser atendida com uma formação mais ampla e diversificada que permita aos acadêmicos ingressar no mundo do trabalho com uma formação mais atualizada e adequada às possibilidades laborais e culturais. Dessa forma, deve-se integrar os contatos interdisciplinares, transdisciplinares e interculturais, como a única forma de uma reflexão mais significativa.

Com o início das aulas e o primeiro contato com os alunos, a coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Indígena EaD/UFSM buscou desenvolver uma imagem para o mesmo. A construção da identidade visual teve como base uma pesquisa realizada com os acadêmicos Kaingangs sobre os elementos que os representam e que remetem a seus costumes e à educação. Como resultado, foram selecionados três símbolos – livro, cesto e grafismos kaingangs – a partir dos quais a equipe de *design* gráfico do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE

UFSM elaborou esboços para sintetizar e unir os elementos que deram origem à marca do Curso (figura 1). Segundo a Coordenadora do curso, “a arte desenvolvida teve ampla aprovação pela comunidade acadêmica Kaingang, e todas as atividades têm sido um grande desafio, mas com ganhos imensuráveis a todos nós, uma troca de experiências fantástica”, relata Aline Ferrão Custodio Passini.

FIGURA 1 – DESENVOLVIMENTO DA MARCA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA EAD/UFSM.

a) Símbolos utilizados na construção da marca.

b) Marca do curso, desenvolvida pelo NTE UFSM.

FONTE: Arquivo do Curso de Licenciatura em Educação Indígena EAD/UFSM (2020).

E sabendo da importância deste, que mesmo no ensino a distância, tem características bem peculiares pelo público-alvo, foi promovido o I “DIA i” - Integração do Curso de Licenciatura em Educação Indígena - EaD, na UFSM, Campus Frederico Westphalen, onde o curso está lotado, no dia 30 de novembro de 2019. Este encontro teve o principal objetivo de integrar os alunos indígenas, os polos EAD e a Universidade. Foi um dia inteiro com atividades como: conhecer o campus e vivenciar momentos na universidade, integração entre os acadêmicos dos quatro polos, mostra de artesanatos das aldeias, realização de atividades com o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP FW), Ong Engenheiros sem Fronteiras, Agenda 2030 da UFSM e professores do curso. Ainda, verificou-se o interesse

individual dos acadêmicos pelos distintos cursos oferecidos pela UFSM Campus Frederico Westphalen, conforme vivenciavam as atividades práticas desenvolvidas pelos cursos de Engenharia Ambiental e Sanitária, Agronomia, Engenharia Florestal, Jornalismo, Relações Públicas e Sistema de Informações. Dessa forma, despertando suas aptidões profissionais (figura 2).

FIGURA 2 – EVENTO I DIA I DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA EAD/UFSM.FIGURA 2:

FONTE: Arquivo do Curso de Licenciatura em Educação Indígena EAD/UFSM (2020).

Este evento também justificou-se pela necessidade que os alunos indígenas da EaD possuem de se sentirem parte da Universidade, sendo de extrema importância as atividades presenciais e de integração com os professores e a universidade.

DESENVOLVIMENTO

Neste tópico, serão relatadas as experiências dos professores que iniciaram ministrando aulas desde o início do curso, sendo as disciplinas de Introdução aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Tecnologias Sociais e Gestão Ambiental e Territorial.

EXPERIÊNCIAS NA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO AOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A disciplina de Introdução aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) foi ministrada com a intenção de capacitar os alunos na utilização do AVA Moodle e de suas diferentes ferramentas; compreender os papéis dos diferentes envolvidos no Ensino a Distância; desenvolver estratégias de busca de fontes de informação, preparando o aluno para as demais disciplinas do curso. Durante a etapa de planejamento desta disciplina, inicialmente foram selecionados materiais didáticos existentes, mas foi tomado o cuidado de empregar uma abordagem sensível para compreender as reais necessidades dos alunos. Em virtude de ser a primeira das demais disciplinas a serem ministradas, foram realizados encontros presenciais nos polos para aproximar os alunos dos professores, permitindo a identificação da realidade deles.

Ao conhecer a realidade dos alunos, foi constatado a existência de dois perfis, sendo eles: pessoas digitalmente incluídas e pessoas excluídas digitalmente. Os alunos considerados como digitalmente incluídos possuíam um ou mais dispositivos equipados com interfaces de conexão à *internet*, tais como, *smartphones* ou computadores pessoais (basicamente *desktops*). Além disso,

possuíam contas em redes sociais, tinham uma conta de *e-mail* e possuíam uma familiaridade razoável para utilizar programas de edição de texto. Os alunos identificados como digitalmente excluídos, ao contrário do primeiro perfil, não possuíam um dispositivo que permitisse o acesso à *internet*, nem possuíam familiaridade com qualquer tipo de programa. Nessa etapa de aproximação, também foi identificado que algumas aldeias não possuíam uma infraestrutura de acesso à *internet*, que suas escolas não eram equipadas com laboratórios de informática e que geralmente o tipo de acesso à *internet* se dava quase que exclusivamente por enlaces de conexão via rádio ou via satélite.

Uma vez identificado o perfil dos alunos, foram desenvolvidas uma série de atividades práticas para que todos os perfis fossem capazes de aprender de modo efetivo e que os recursos da ferramenta Moodle fossem explorados. As atividades desenvolvidas foram:

- I) Acesso ao sistema, configurações básicas e envio de mensagens ao professor;
- II) Testes de envio de textos;
- III) Fóruns;
- IV) Questionários;
- V) Edição colaborativa por meio de Wiki;
- VI) Nivelamento de formatação de texto.

Cada uma destas atividades foi conduzida em todos os polos durante encontros presenciais e serão descritas em detalhes na sequência.

A primeira atividade consistiu no acesso ao sistema e nas configurações básicas do Moodle. No caso da UFSM, existe uma tecnologia que permite a unificação das informações de usuário e senha de seus alunos, possibilitando assim que seus estudantes possuam uma única identidade digital para acessar tanto o portal da instituição, quanto o AVA Moodle. A definição dessas informações

ocorre quando o aluno se matricula na instituição e demanda que cada estudante memorize o seu número de matrícula, que é usado como *login*, e uma senha, a qual vem previamente cadastrada como a data de nascimento do estudante e deve ser obrigatoriamente alterada no primeiro acesso. Apesar deste processo parecer simples, no caso do Curso de Licenciatura Indígena surgiram alguns obstáculos a serem contornados, pois em alguns casos os alunos não tinham a cultura de memorizar essas informações ou, quando anotavam, acabavam por esquecer suas anotações para o próximo encontro. Além disso, algumas vezes existia algum desentendimento em relação à data de nascimento do aluno com a data registrada no sistema da Universidade, requerendo, assim, a intervenção do Centro de Processamento de Dados (CPD) para que a autenticação fosse realizada corretamente. Entretanto, mesmo existindo dificuldades em relação ao processo de autenticação, ao longo do semestre este obstáculo foi contornado, permitindo a utilização do AVA.

Logo após contornar os problemas de autenticação, os alunos foram capacitados para configurar o perfil no Moodle. O objetivo em realizar esta tarefa consistiu em tornar mais humana a relação desenvolvida por meio do AVA. A tarefa em si compreendeu no carregamento de uma foto de perfil e na criação de um texto com as informações básicas do aluno, tais como a cidade onde ele morava e quais seus interesses no curso. Durante esta atividade, foi constatado que muitos alunos possuíam redes sociais e conseguiram baixar uma de suas fotos para que a mesma fosse empregada em seu perfil. Para os alunos que não possuíam uma conta em uma rede social, a universidade disponibilizou uma equipe para auxiliar os alunos a tirarem uma fotografia e a mesma foi carregada no sistema. Em relação à criação do texto, foi recomendado que cada aluno escrevesse poucas frases, não sendo identificadas dificuldades nesse ponto. Na sequência, os alunos aprenderam a enviar mensagens ao professor. Para realizar esta tarefa, os alunos foram instruídos a entrar na página do professor no AVA e clicar na opção “Enviar Mensagem”. Ao aprender a usar este recurso, os alunos foram instruídos que dúvidas eventuais poderiam ser sanadas dessa forma.

Em seguida, os alunos aprenderam a enviar um texto como resposta a uma atividade. Neste momento o professor explicou que muitas atividades poderiam demandar o envio de um texto como resposta a uma pergunta. Para aprender a usar esse recurso, o professor sugeriu o envio de um arquivo em formato PDF e em um texto digitado diretamente na página *web*. O formato PDF foi escolhido para evitar problemas de interoperabilidade, em que o aluno usa um editor de texto diferente do empregado pelo professor, podendo acarretar problemas de formatação. Sobre a digitação direta na página *web*, os alunos foram incentivados a digitar um texto qualquer para testar a funcionalidade. Ao testar essas duas formas de envio de texto, foi observado que os alunos tiveram mais facilidade ao digitar o texto diretamente na página *web*, pois estes recursos não necessitam da localização de um arquivo armazenado na máquina do aluno e centraliza todas as tarefas referentes à edição do texto propriamente dita.

O recurso de fóruns também foi explorado como uma alternativa para proporcionar a comunicação entre os alunos. O professor explicou que por meio desta funcionalidade os demais docentes do curso poderiam proporcionar o debate de ideias dos alunos. Para testar esse recurso, o professor criou um fórum para cada polo e sugeriu que cada aluno postasse duas palavras em kaingang e sua respectiva tradução em português. Com essa informação, foram criados exemplos de questionários. As perguntas criadas tiveram como objetivo ilustrar perguntas que os demais professores poderiam aplicar em questionários, tais como: questões de múltiplas escolhas ou questões associativas. As questões criadas envolviam questionamentos sobre a tradução de palavras de kaingang ao português e vice-versa. Ao empregar essa estratégia, foi percebido que os alunos se sentiram mais engajados e, ao trabalhar esse recurso, foi possível desenvolver laços com os alunos, permitindo que o professor aprendesse algumas palavras indígenas.

A atividade de criação de um texto colaborativo foi abordada por meio do emprego do recurso de Wiki. O objetivo dessa atividade foi mostrar aos alunos a possibilidade de criar um texto construído por todos os alunos. Para testar esse

recurso, o professor criou um recurso de Wiki para cada polo e propôs uma temática de um texto dissertativo onde era narrada a história do personagem fictício João, descrevendo aspectos do dia em que ele conseguiu se inscrever no curso de Licenciatura Indígena e quais suas expectativas. Após explorar esse recurso, o professor conseguiu aprender muito sobre a realidade dos seus alunos, bem como os desafios encontrados por alguns deles e relatos de suas lutas pessoais em busca de uma formação de qualidade.

A última atividade conduzida consistiu no nivelamento da habilidade de edição de texto. Esta atividade foi feita apenas com os alunos do polo em que havia alunos com maior dificuldade. Os tópicos abordados nesse nivelamento compreenderam técnicas de digitação, a formatação de fonte e parágrafos, a inserção de imagens e a criação de tabelas. Por meio desta atividade, foi identificada uma melhora leve das habilidades de edição de texto. Para que uma melhora mais significativa dessa habilidade fosse alcançada, mais oficinas de nivelamento deste tipo deveriam ser conduzidas.

Como conclusão da experiência da disciplina de Introdução aos AVA, algumas lições foram aprendidas em relação a cada atividade desenvolvida. Na primeira atividade, foi identificada a necessidade de trabalhar a conscientização em relação ao armazenamento das informações de acesso ao AVA da Universidade. Também foi possível realizar a correta configuração básica do perfil dos alunos, ao auxiliar aqueles que não possuíam uma foto em uma rede social. Em relação à atividade do envio de texto, foi observado que o emprego da funcionalidade de edição do texto diretamente na página *web* se mostrou mais eficiente. Além disso, a experiência de envolver as respostas dos alunos postadas no fórum da disciplina para criar questionários, também se mostrou uma alternativa interessante para o professor se aproximar da turma e melhor envolver os alunos. Ao testar o recurso do Wiki, por meio da criação de um texto colaborativo sobre o relato do dia em que um personagem fictício se inscreveu no curso de Licenciatura em Educação Indígena, se mostrou uma abordagem eficiente para melhor conhecer os alunos. Assim, percebeu-se que as tarefas de nivelamento das habilidades de

edição de texto mostraram uma leve melhora, mas estas habilidades poderiam ser trabalhadas em um período maior com os alunos que possuíam maior dificuldade.

DISCIPLINA DE GESTÃO AMBIENTAL E TERRITORIAL

Durante o segundo semestre de 2019, através de um trabalho de Ensino a Distância nos quatro polos UAB/UFSM, desenvolveram-se atividades presenciais expondo todo o conteúdo da ementa da disciplina de Gestão Ambiental e Territorial e alguns vídeos contextualizando os temas tratados, assim como atividades educativas e avaliativas.

Após apresentações pessoais em cada polo, iniciou-se questionando o conhecimento de cada aluno referente ao conceito de “Gestão Ambiental”; apresentou-se a ementa da disciplina e apresentaram-se três atividades avaliativas, incluindo uma contextualização a respeito da regularização da mineração em terras indígenas, uma revisão bibliográfica sobre o tema Gestão Ambiental e Territorial e um Planejamento Ambiental e Territorial.

Em aula presencial no Polo UAB de Três Passos, destacou-se a questão familiar no perfil dos acadêmicos do curso de Educação Indígena, com maioria dos alunos adultos e acompanhados pelos seus cônjuges e filhos. Ainda foi possível verificar que muitos são professores da alfabetização nas aldeias de onde vieram. Além disso, percebeu-se a pouca afinidade com a tecnologia, com muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos no acesso ao sistema Moodle; todos, porém, munidos por uma vontade impressionante em adquirir os conhecimentos necessários ao bom andamento do curso.

Neste polo, referente à disciplina de Gestão Ambiental Territorial, percebeu-se a grande importância dela no desenvolvimento das comunidades indígenas de maneira sustentável. Em um questionamento sobre as necessidades de planejar a gestão ambiental das aldeias, veio à tona, além dos conflitos enfrentados com o “homem branco”, a questão da escassez das matérias primas utilizadas

nos artesanatos, uma vez que, por falta de planejamento, utilizou-se tudo o que havia disponível, não deixando nada para a recuperação dos taquarais, animais e sementes utilizadas. Isso remete à preocupação com as populações futuras nestas áreas: se tudo for poluído, extraído e/ou degradado pela população local no presente, o que restará para a população futura? Entra aí a grande necessidade de planejamento ambiental e territorial dessas comunidades, objeto desta disciplina.

Durante a aula presencial no polo EaD de Tapejara/RS, constatou-se que os alunos já desenvolvem atividades de assistente de saúde (enfermagem), assim como professores nas suas respectivas comunidades. Solicitou-se que eles falassem em kaingang, demonstrando o domínio do idioma pelas turmas. Neste processo, observou-se uma diplomacia dos líderes, falando no idioma deles e traduzindo para o português simultaneamente, inclusive com relatos de experiência em visitas realizadas na França, em anos anteriores.

A situação em relação à língua falada varia de uma terra a outra: há comunidades onde todos são falantes do kaingang; noutras, são falantes do português, com exceção dos mais velhos que são bilíngues; e, em outras, a maioria da população é bilíngue ou falante do português. Mesmo com essas variações, percebe-se que os povos Kaingang, em geral, passaram a valorizar o uso da língua materna como um elemento importante, politicamente, para afirmar a legitimidade de suas lutas pela terra. Por outro lado, desde a promulgação da Constituição Federal, passaram a participar ativamente das políticas de educação escolar e de saúde que exigem o respeito às especificidades culturais de cada povo. Nesse sentido, de acordo com a situação de cada terra Kaingang, percebe-se o interesse da comunidade em manter ou recuperar o uso da língua nativa (ISA, 2019).

Trabalhou-se, também, a questão da “Regularização das Terras Indígenas para Mineração” frente à proposta do Governo Federal, sendo posteriormente entregue o trabalho de forma escrita. Na discussão desta temática, identificou-se a situação atual das comunidades indígenas frente aos conflitos em seus territó-

rios. Relatos de um líder da Comunidade Indígena de Tapejara/RS manifestam o problema do conflito e arrendamentos de terras, frente ao que eles dizem terem aprendido com o “homem branco” através do trabalho da FUNAI, que começou a arrendar as terras indígenas.

Entre os desdobramentos dessa história, destacam-se o processo de expropriação e acirramento de conflitos, não apenas com os invasores de seus territórios, mas intragrupos Kaingang (ISA, 2019).

Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas que representam uma pequena parcela de seus territórios tradicionais. Por estarem distribuídas em quatro estados, a situação das comunidades apresenta as mais variadas condições. Em todos os casos, contudo, sua estrutura social e princípios cosmológicos continuam vigorando, sempre atualizados pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando (ISA, 2019).

No final de cada aula presencial, nos quatro polos, propôs-se a continuidade dos trabalhos a distância, por meio do Sistema Moodle da UFSM, procedendo-se o monitoramento e orientação.

A finalização das atividades da disciplina deu-se com elaboração do Planejamento Ambiental Territorial das suas respectivas Comunidades Indígenas, fundamentado na sua Política Ambiental, baseando-se na ISO *International Organization for Standardization* 14.001/2015, Sistema de Gestão Ambiental e atendimento aos requisitos da norma. Neste planejamento, por meio de objetivos, metas e programas, buscaram-se soluções para a recuperação de áreas de preservação permanente e reservas legais, assim como atividades para o desenvolvimento sustentável, entre elas a piscicultura, a apicultura, plantio de espécies frutíferas nativas, conservação da biodiversidade, manejo florestal sustentável, o gerenciamento dos resíduos, efluentes e emissões atmosféricas através das queimadas (ABNT, 2015).

DISCIPLINA DE TECNOLOGIAS SOCIAIS

Com objetivo de conhecer e aplicar as tecnologias que serão estudadas, de modo a alcançar a sociedade e disseminar a informação, Tecnologias Sociais (EaD, 1914) é uma disciplina com carga horária de sessenta horas, dividida em trinta horas teóricas e trinta horas práticas, sendo que a bibliografia básica e complementar que a referencia aborda assuntos relacionados aos povos indígenas, como território, cultura, identidade, saberes, costumes e memórias, em espaços dentro e fora de suas aldeias, especialmente daqueles originários do sul do Brasil, para tratar das duas Unidades que compõem a sua ementa: “Histórico sobre as tecnologias” e “Aplicação das tecnologias sociais”. Neste primeiro semestre letivo do primeiro ano de existência do curso, ela foi ministrada por uma docente da Comunicação por seu trabalho de ensino e pesquisa em comunicação, tecnologia e sociabilidades compreender, em uma perspectiva sociotécnica dos meios e à luz da noção de audiovisualidades, o estudo da tecnologia como produto social e as aplicações dessa noção a diferentes objetos e contextos de produções audiovisuais.

Neste âmbito, a metodologia de Tecnologias Sociais compreendeu o desenvolvimento de conteúdo teórico e prático de sua ementa e a organização deste conteúdo no cronograma de atividades da disciplina entre leituras, exercícios e avaliações dos alunos, debate entre eles e a professora e a prática dos alunos:

- o conteúdo teórico foi desenvolvido pela professora em aulas no Moodle e nos quatro Polos do Curso e apresentado em diferentes formatos da linguagem audiovisual - textos, fotos, vídeos e *podcast* - com um repertório facilitador do estudo a distância para conhecer as tecnologias sociais, com vistas a uma aprendizagem autônoma desta primeira parte do objetivo da disciplina;
- o conteúdo prático, por sua vez, com vistas à aplicação de tais tecnologias - segunda parte deste objetivo -, foi desenvolvido pelos alunos em aulas nas comunidades indígenas das quais provêm, e seus resultados, apresentados em uma combinação

audiovisual desses formatos com a finalidade de alcançar a sociedade e disseminar a informação, como consta no objetivo de Tecnologias Sociais, explorando as características criativas e as funções narrativas da imagem e do som.

Essa interação entre alunos e professora nos ambientes virtual e real de ensino e aprendizagem do Curso contribuiu para tornar a disciplina, ainda que teórico-prática, um espaço dinâmico de atividades voltadas para estudar o que são e para que servem as tecnologias sociais, bem como seus panoramas históricos e conceitos basilares, e empregar o conhecimento adquirido com esses estudos, somado aos saberes e práticas próprios das comunidades dos alunos, na aplicação de soluções alternativas para a inclusão socioeconômica adequada à realidade dessas comunidades. Essas atividades de conteúdo conceitual e aplicado sobre tecnologias sociais, por sua vez, ao abordarem temas transversais, como a importância da tecnologia no desenvolvimento econômico, na sustentabilidade ambiental e na transformação social e a promoção da adesão recíproca da Política de C&T com o processo de mudança política e social em benefício de uma transformação sociotécnica, contribuíram para provocar outras disciplinas e docentes do Curso a pensarem coletivamente o desenvolvimento dessas soluções alternativas, concretizando, em Tecnologias Sociais, o caráter interdisciplinar da Licenciatura Indígena - desde o próprio nome da disciplina, espaço primeiro da interdisciplinaridade.

Ainda que apresentada em tão breves linhas, cabe o registro de que Tecnologias Sociais foi elaborada para oferecer uma experiência no sentido da filosofia pragmática *deweyana*, isto é, interação entre criatura e ambiente, cuja unidade traz consigo a integração de suas capacidades intelectuais, práticas e emocionais nesse contexto, tornando-a singular. No entendimento da docente, a disciplina teve êxito por permitir aos indígenas nela matriculados - a maioria professores do ensino fundamental em suas comunidades - reencontrarem-se como alunos, e a ela, perceber-se mutuamente como sua professora e aluna no processo de ensino-aprendizagem de Tecnologias Sociais. Essa experiência sin-

gular lhes oportunizou expressarem o que de mais indígena seus corpos, deles e dela, têm, enquanto abrigo natural: a mente corajosa e o espírito guerreiro. E é a partir desse valor expressivo que essa experiência pode ser partilhada.

CONCLUSÃO

O graduado em Licenciatura em Educação Indígena na UFSM - EaD estará capacitado para o exercício do trabalho de docente, que compreende uma formação integralizada de licenciatura, delineando o perfil de um profissional qualificado e consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão. O egresso do curso será Licenciado em Educação Indígena, e terá atuação, preferencialmente, nas escolas indígenas nas seguintes áreas: Línguas e Linguagens, Gestão Escolar, Ciências da Natureza e Ambiente e, Ciências Humanas e Territoriais.

Sendo assim, a implementação do Curso de Licenciatura em Educação Indígena não apenas vem ao encontro da demanda populacional das comunidades indígenas, como também das políticas públicas nacionais voltadas à democratização da educação e fomento da formação básica de ensino, também objetivos da Universidade Federal de Santa Maria.

Vale ressaltar que a UFSM auxilia a suprir, a partir desta licenciatura, uma lacuna histórica dos povos indígenas em relação a seu planejamento quanto uma política educacional voltada para os povos indígenas e a luta secular de suas lideranças tradicionais e de seus professores por uma educação específica, diferenciada e de qualidade, elevando com isso, para outro patamar a educação indígena Kaingang em todo o estado do Rio Grande do Sul, sendo este Curso o primeiro e único no Rio Grande do Sul!

REFERÊNCIAS

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. Kaingang. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>> Acesso em: 04 dez. 2019.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução 011 de 03 de agosto de 2007 - Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>> Acesso em: 04 dez. de 2019.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 14001 - Sistemas de gestão ambiental – Requisitos com orientações para uso. Rio de Janeiro. ABNT, 2015. 41p.

encontro
compartilhando
saberes

EIXO 3: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 1

IDENTIDADE: ENSINO E PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Adriana Kemerich de Andrade¹

Sibele Onara Pedroso Viana

1 Adriana K de Andrade, Professora de História e Ensino Religioso Sibele Onara, professora de Artes, EMEF Diácono João Luiz Pozzobon, e-mail: emefdiaconojoaoluizpozzobon@edu.santamaria.rs.gov.br

RESUMO: A Temática Identidade foi desenvolvida durante o ano letivo de 2019, com as EJAS da Etapa III do dia e da noite. O tema foi abordado em forma de projeto interdisciplinar com as disciplinas de Ensino Religioso e Artes. A escolha da temática ocorreu em função da necessidade de pensar alternativas para solucionar os conflitos de ordem relacionais, dos alunos com a comunidade escolar. Em vista disso, fez-se necessário desenvolver um projeto que tivesse foco no autoconhecimento para lidar com as emoções e, assim, melhorar as relações interpessoais. Observou-se, muitas vezes, a falta de habilidade entre os alunos na resolução de conflitos, fato que interferia diretamente nas relações, na aprendizagem e no desenvolvimento das aulas. Dessa forma, estimular os estudantes a buscarem autoconhecimento tinha por objetivo provocar mudanças internas e, assim, fortalecer suas relações com respeito e empatia. Para tal provocação, foi realizada uma expedição investigativa para colher informações sobre o que os alunos gostariam de pesquisar dentro do tema identidade. Desse modo, o trabalho foi dividido em três momentos: o primeiro era conhecer o seu espaço físico; num segundo momento, seria trabalhado “O Eu” enquanto sujeito na tentativa de desenvolver a inteligência intrapessoal e, por fim, num terceiro momento, o “Eu e o Outro” de forma abordar as relações interpessoais.

Palavras-chave: Eu, o Outro e as relações.

INTRODUÇÃO

A Temática Identidade foi desenvolvida durante o ano letivo de 2019, com as EJAS da Etapa III do dia e da noite. O tema foi abordado em forma de projeto interdisciplinar com as disciplinas de Ensino Religioso e Artes. A escolha da temática ocorreu em função da necessidade de pensar alternativas para solucionar os conflitos de ordem relacionais e emocionais dos alunos com a comunidade escolar.

Desta forma, fez-se necessário desenvolver um projeto com foco no autoconhecimento para lidar com as emoções e, assim, melhorar as relações interpessoais. Observou-se, muitas vezes, que a falta de habilidade dos alunos na resolução de conflitos interferia diretamente nas relações, na aprendizagem e na otimização das aulas.

Em vista disso, buscou-se estratégias para contribuir com o desenvolvimento da inteligência emocional. A finalidade era que os alunos pudessem, aos poucos, se autoconhecer e potencializar suas habilidades no manejo das aprendizagens socioafetivas, isto é, lidar melhor com suas emoções para tomada de decisões assertivas e fortalecer suas relações com respeito e empatia. Conforme Goleman (2001, p.337), Inteligência emocional é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivar e de gerir nossas emoções assim como os nossos relacionamentos. É, também, a grande responsável pelo sucesso e insucesso das pessoas.

Para tal provocação, foi realizada uma expedição investigativa para colher informações sobre o que os alunos gostariam de pesquisar dentro do tema identidade. Desse modo, o trabalho foi dividido em três momentos: o primeiro era conhecer o seu espaço físico e documentos de identidade.

Num segundo momento, foi trabalhado “O EU” enquanto sujeito, na tentativa de desenvolver a inteligência intrapessoal. Nas palavras do próprio Howard Gardner: “as pessoas que possuem um profundo entendimento de suas forças e necessidades estão em uma posição muito melhor que aquelas com autoconhecimento limitado ou distorcido.”

Num terceiro momento, foi abordado o “Eu e o Outro” nas relações interpessoais, pois quanto melhores e mais positivos fossem os relacionamentos interpessoais, maiores seriam as chances de construir conexões saudáveis com o grupo escolar e com as demais pessoas com as quais viessem a conviver.

DESENVOLVIMENTO

Iniciamos o projeto através de uma expedição investigativa, a partir da apresentação de dois vídeos. O primeiro abordava identidade enquanto documento. Já o segundo vídeo relacionava identidade enquanto pertencimento a um grupo maior como nação, onde temos a língua e traços culturais semelhantes. Entretanto, pertencemos a vários outros grupos menores, como grupo religioso,

estado civil, gênero, time de futebol e a um local, etc.

Realizada a introdução sobre o tema, os alunos receberam um roteiro para responder algumas perguntas referentes ao assunto para que pudéssemos identificar outras questões, estruturar as próximas aulas e aplicar o “projeto Identidade”. Assim, surgiram as ações a serem desenvolvidas com os alunos, como a busca pela compreensão da história do seu espaço físico enquanto comunidade, a origem do nome, história do nome, sobrenome e nacionalidade, tipos de documentos e sua funcionalidade (CPF, RG, carteira de trabalho e passaporte). Também surgiram questionamentos mais subjetivos: “quem sou eu?”, “por que as pessoas usam drogas?”, bullying, emoções, e, por fim, “como construir relações saudáveis?”.

Concluída esta etapa Investigativa, foi dado seguimento ao projeto abordando aspectos como o pertencimento ao espaço físico, uma vez que não conheciam a história da sua comunidade e nem o porquê de muitos terem sido encaminhados para aquela região da cidade. A fim de esclarecer estas dúvidas e outras que pudessem surgir, foi convidado o servidor responsável pela Secretaria de Habitação da Prefeitura de Santa Maria para uma roda de conversa com os alunos.

Na aula que tratou dos documentos, os alunos puderam compreender a importância, funcionalidade, obrigatoriedade e os locais para confeccionar os documentos de Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), Carteira de Trabalho. Ressaltamos que muitos dos nossos alunos encontram-se em idade de buscar o primeiro emprego, mas não sabiam como fazer isso. Além desses documentos, surgiu a curiosidade em relação às certidões (de nascimento, de óbito, de casamento) e passaporte. Este último, em função de ser desconhecido pelos alunos, tornou-se objeto de pesquisa e discussão em sala de aula, uma vez que gerou curiosidade sobre sua utilização e sobre os trâmites para consegui-lo, pois todos gostariam de um dia fazer uma viagem ao exterior.

Num segundo momento do projeto, foram trabalhadas as questões intra-

peçoais, como autoconhecimento, emoções e autoestima. Para ajudar nessa reflexão, foram realizadas dinâmicas, filmes, textos reflexivos e oficinas de arte, onde os alunos foram direcionados a refletir sobre sua identidade.

Através do título “Quem sou EU?”, a disciplina de Artes desenvolveu painéis onde os alunos puderam pensar em seus sonhos, identificar suas emoções e se reconhecer enquanto pertencente a um grupo.

O primeiro painel foi desenvolvido de forma coletiva e se chamava “A Grande árvore”. Representava a vida, e seus galhos representavam os alunos, as pessoas, os indivíduos. Cada aluno recebeu a tarefa de escrever seu nome, seu sobrenome e sua idade, com letras artísticas, e colocar no fruto da árvore os seus sonhos. Em ensino Religioso, fizeram a pesquisa da origem do nome e a história do nome. Inicialmente, realizavam a pesquisa através da internet. Depois, a pesquisa era realizada com a família. Para a pesquisa referente ao sobrenome, os alunos organizaram uma relação dos sobrenomes da turma através do registro do caderno de chamada. Após, pesquisaram na internet e em materiais complementares a origem dos seus sobrenomes. Ficaram surpresos com os resultados da pesquisa ao identificar que Silva, Pereira e Santos eram maioria e que, muito raro, naquela comunidade, havia sobrenome de outras nacionalidades que não fossem de origem portuguesa. Então, trabalhamos o contexto histórico da colonização no nosso país para que compreendessem que praticamente todos os sobrenomes se originaram fora do nosso país e, por isso, na nossa pesquisa, não encontramos nenhum sobrenome genuinamente brasileiro.

Também foi proposto pela disciplina de artes algumas ferramentas, como: autorretrato, questionários, a nuvem dos sonhos. Isso possibilitou que os alunos expressassem as seguintes reflexões: Quem sou eu?, Como vejo minha família?, Como me vejo?, Como me percebo como sujeito no mundo?, Meus sonhos, Minhas metas, Minhas qualidades.

Para finalizar esta etapa, foi realizada uma grande aula coletiva, entre as turmas da EJA, mediadas pelas professoras de Ensino Religioso e Artes. Nesse

encontro, foram concluídas as tarefas pendentes e organizadas as produções dos alunos para que pudessem estar em condições de serem expostas na Mostra Pedagógica da escola.

Num terceiro momento, foram trabalhadas as relações interpessoais. A finalidade era melhorar as relações dentro e fora da comunidade escolar. O filme “Ao Mestre, com carinho” possibilitou uma roda de debates, onde os alunos foram direcionados, através de roteiro, para refletir o papel do professor e do aluno em sala de aula. A experiência visa a redução de conflitos e manutenção de uma sala de aula harmônica, que possibilite um ambiente propício para aprendizagem.

Também foram disponibilizados filmes, dinâmicas e rodas de conversa para falar e entender “o que é bullying” (conforme a lei 13.185/2015 e 13.663/2018), condutas de bullying que podem ser enquadradas como crime e ato infracional, quando se tratar de menores de 18 anos (conforme a lei n.º 13.185/2015), os tipos de bullying, e, por fim, medidas de como combatê-lo.

A última ação referente ao Projeto Identidade foi abordar a temática sobre drogas. Para isso, foram realizadas três oficinas. A primeira tinha o propósito de sensibilizar os alunos. Então, fizemos uso de uma dinâmica para que compreendessem o que leva as pessoas a usarem drogas. Partimos daquilo que os alunos sabiam e sistematizamos, ao longo da aula, com a leitura do texto, “os porquês das drogas”. Assim, os alunos foram convidados a escrever o que sabiam sobre o tema e falar do ponto de vista deles porque achavam que as pessoas usavam drogas.

Ao concluir a atividade, colocaram os papéis em uma caixa para que logo fosse lida. Todos os presentes retiraram uma a uma as perguntas para que fossem lidas aos colegas. Cada questão serviu como norteadora para a discussão. Após a leitura das questões, os alunos receberam um texto e puderam confrontar as suas opiniões com as informações baseadas em pesquisa que apontam os diversos motivos os quais levam ao uso de drogas.

Para finalizar, foram convidados, mais uma vez, a escrever o que gostariam de aprofundar sobre o assunto. Essas perguntas foram encaminhadas para a enfermeira da Estratégia da Saúde da Família (ESF) para organização da terceira oficina.

Na segunda Oficina, foi abordado o contexto histórico de como as drogas foram inseridas no Brasil, o estigma e o preconceito vivido pelos usuários de drogas, buscando alertar para as dificuldades, os sofrimentos vivenciados por estas pessoas e o quanto é difícil encontrar acolhimento para buscar ajuda.

Na terceira oficina, realizada pela Enfermeira da ESF, os alunos puderam, em formato de roda de conversa, compreender a definição de drogas, os tipos, as drogas mais usadas na região, fatores de riscos e os efeitos das substâncias psicoativas no sistema nervoso central.

Todos os professores, direção e orientação trabalharam juntos para diminuir a indisciplina, brigas, bullying e outros comportamentos que influenciavam diretamente nas relações entre colegas, professores e alunos, dificultando a aprendizagem. Por conseguinte, esse projeto teve como resultado uma evolução na forma dos alunos se relacionarem uns com os outros ao longo do desenvolvimento das atividades.

CONCLUSÃO

Cada atividade foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2019 na disciplina de Ensino Religioso e Artes, sendo pensada e executada com a finalidade de proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre si e suas emoções, onde todas as atividades foram direcionadas para o seu autoconhecimento e sua relação com o outro. Espera-se que as ações realizadas nesse projeto possam ter gerado mudanças internas e que possibilite aos envolvidos fortalecer-se enquanto indivíduos únicos, mas que precisam saber se relacionar para interagir com outro.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, J. (2007). A agressividade na escola, bullying um guia essencial para pais. Editorial Presença.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm>. Acesso em: 18 de outubro de 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 de outubro de 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 18 de outubro de 2019.

GOLEMAN, Daniel. Trabalhando com a Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARDNER; Howard (1995). Inteligências Múltiplas. Teoria na Prática. Editora: Artes Médicas.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Identidade cultural"; *Brasil Escola*. Disponível em:<<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>>. Acesso em: 17 de outubro de 2019.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A DOCÊNCIA EM FOCO

Veronica Cunha Barcellos¹

Daniele Simões Borges²

1 Doutoranda em Educação e Ciências; Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul e Brasil; veronicacunhabarcellos@gmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências; Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul e Brasil; daniele.uab@gmail.com.

RESUMO: Os estudos acerca da avaliação educacional têm contemplado diversos aspectos e fatores que incidem na atividade docente. Buscando contribuir com as discussões desse campo do conhecimento, o presente artigo tem por objetivo problematizar as Representações Sociais a respeito da avaliação na educação básica. O texto refere-se a um estudo de caráter bibliográfico-documental tendo como base teórica a Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Assim, compreendo que as RS são modos involuntários de compreender um determinado fenômeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva, que se apresentam por meio de falas cotidianas, crenças e posicionamentos, ligados ao passado, ao presente ou ao futuro. Esse processo subjetivo ajudará os docentes a encontrarem evidências que alarguem as fronteiras da avaliação em sua trajetória docente e que, muitas vezes foram reforçadas, na sua formação acadêmica. É importante [re]pensar quais são as perspectivas teóricas de avaliação dos professores, potencializando a compreensão não pela via da fragmentação, mas da reintegração dos saberes, atribuindo outro sentido às representações estagnadas da avaliação. Sendo percebido como um instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica, que contribui para a compreensão não só das dificuldades, mas também das conquistas, potencializando novas oportunidades de aprendizagem para todos.

Palavras-Chave: avaliação da aprendizagem; docência; professores; representação social.

INTRODUÇÃO

Neste texto almejamos tecer reflexões sobre a interlocução entre a teoria das Representações Sociais e seus desdobramentos quanto a pensarmos juntamente aos processos de avaliação. Assim, buscando contribuir com as discussões desse campo do conhecimento, o presente artigo tem por objetivo problematizar as Representações Sociais a respeito da avaliação na Educação Básica. A avaliação da aprendizagem recebe grande valorização e destaque no atual contexto educacional, sendo alvo de inúmeras discussões no meio acadêmico. A sua importância é apontada por Ferreira (2002), ao afirmar que essa prática merece atenção especial, pois por meio dela o professor evidencia a aprendi-

zagem do aluno em relação aos conhecimentos já assimilados e aqueles que necessitam ser retomados durante o processo de ensino-aprendizagem. Nessa mesma direção, Melchior (1994) ressalta que a avaliação tem também como função auxiliar o educando na sua autoavaliação, levando-o a compreender sobre seus erros e acertos, a partir de um pensamento conjunto, que possibilitará o autoconhecimento e a busca por novos caminhos de realização.

Outro ponto primordial sobre a importância da avaliação da aprendizagem tem relação com seus efeitos nos processos de ensinar e de aprender. Melchior (1994) afirma que muitos professores não têm entendimento sobre o conceito de avaliação e, desta forma, empregam terminologias inapropriadas, usando elementos que integram o processo avaliativo como se fosse a própria ação de avaliar, valorizando mais os instrumentos avaliativos do que os processos de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, é importante ressaltar que, na maioria das vezes, segundo Tardif (2011), os conceitos que os professores apresentam em relação à avaliação estão associados às experiências que antecederam a sua prática e ou também a fatos que aconteceram durante sua formação e influenciaram diretamente a sua ação docente: como as escolas em que estudaram enquanto alunos, sobre os professores que tiveram, sobre os cursos que fizeram questões culturais, etc.

Diante dessa constatação, entendemos que ainda é preciso esforços no campo da pesquisa para que sejam produzidas reflexões com relação à representação social de avaliação sobre a prática pedagógica dos professores. De acordo com entendimento de Neto e Aquino (2009), uma prática educativa centrada na construção do conhecimento por parte do aluno e na interdependência do processo ensino e aprendizagem está diretamente ligada à concepção que o professor tem de avaliação.

Da perspectiva da aprendizagem, a avaliação influencia diretamente o desenvolvimento do aluno. Por isso que avaliar, segundo Silva (2002), não é somente constatar ou examinar, mas, sim analisar, interpretar, tomar decisões e

reorganizar o ensino sempre com caráter contínuo. Acreditamos que resistir à cultura da avaliação que exclui, classifica, soma, rotula, é condição essencial de um projeto educativo que visa à aprendizagem dos educandos.

Compreendemos que é necessário que o professor compreenda primeiro que uma escola apresenta uma realidade viva, que não se encontra pronta e acabada, ela é composta por indivíduos de pensamentos, crenças e visões diferentes. Ela é a expressão de atores sociais que nela atuam. A escola possui sua própria cultura, levando em conta a realidade a qual está inserida. Lima (2008) destaca que as escolas não são apenas fruto de hetero-organização, mas carregam dentro de si o germe da auto-organização. Logo a escola, em toda a sua complexidade, torna-se um espaço de contradições e controvérsias, com vistas à constituição de saberes e conhecimentos colaborativos, imbricados e realimentados pela experiência da ação cotidiana fazendo com que os atores locais aprendam a usar suas capacidades estratégicas e sua autonomia em prol de um projeto com o qual se identifiquem.

Compreendemos, então, que a escola não é um lugar pronto e acabado e sim um espaço, segundo Gadotti (2012, p. 37) “propositor de um olhar sobre a práxis social do indivíduo que reconstitui ações individuais diferentes, reestruturando a própria ação social”. Portanto, segundo Zabala (1998) a formação docente permanente precisa envolver a compreensão sobre as experiências e contradições formativas dos sujeitos envolvidos no processo educacional, tanto pelo viés da prática pedagógica como das concepções teóricas que os compõem.

Então, podemos afirmar que os docentes possuem entendimentos, práticas, referências, vivências e modos de pensar o processo avaliativo, e que esta construção de saberes, socialmente elaborado acerca da avaliação comporta atravessamentos, simbolismos e interações construídas coletivamente ao longo da sua trajetória.

DESENVOLVIMENTO

O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

As representações sociais são teorias sobre os saberes populares e do senso comum, elaboradas e compartilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar a realidade vivencial dos indivíduos diante de uma comunidade e de suas relações coletivas. Segundo Moscovici (2004) elas centram-se em ideias sociais, políticas, culturais, artísticas ou científicas onde desafiam um princípio ou uma ordem estabelecida que acabam por convencer um número suficiente de gente para poder se implantar com êxito em alguns casos e formarem pensamento majoritário.

Porém, antes de abordar sobre o conceito de RS é necessário primeiro fazer um pequeno resgate histórico da passagem do século XIX para o XX, sendo este último marcado por ideais revolucionários e por movimentos de libertação operária, surgindo então novos valores e concepções de mundo. Barreto (2005) coloca que para acompanhar essas mudanças algumas teorias foram reconstruídas, inclusive a da representação.

A palavra representação origina-se do latim *representare* – “fazer presente” ou “apresentar de novo”. Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, mesmo uma ideia, por intermédio da presença de um objeto (FALCON, 2000).

Para Jovchelovitch (1998) “representar” seria copiar ou reproduzir o social, espelhar o mundo. Segundo Bellini e Reis (2011, p. 149) “essa ideia influenciou, por longo tempo, as ciências sociais e a psicologia, dando a ilusão da coincidência perfeita entre o psíquico e o mundo”.

Quando a Teoria das Representações surgiu, foi separada em dois níveis: o do fenômeno individual e o do coletivo, pois se acreditava que as leis que justificavam os fenômenos coletivos divergiam das que explicavam os fenômenos individuais (FARR, 1995).

De acordo com Minayo (1995) os teóricos Schutz, Weber, Durkheim e Marx que estudavam esta teoria na época, preocupavam-se apenas com o caráter coletivo das representações. Max Weber utilizou “Representação” associando-a a “ideia”, “espírito”, “concepção”, “mentalidade” para, de forma particular, elaborar sua noção de “visão de mundo”. Para Weber, a vida social – que consiste na conduta cotidiana dos indivíduos – é carregada de significação cultural. Essa significação provém da base material e das ideias, condicionando-se mutuamente (Minayo, 1995 *apud* BELLINI e REIS, 2011).

Segundo Martini (2001, p.167) o teórico Durkheim associa o conceito de representação ao entendimento de Representações Coletivas, classificando-as como um “sistema de símbolos através do qual a sociedade se torna consciente de si mesma, representação significava a lei, a moral, os costumes, as instituições políticas, as práticas pedagógicas, todas as formas de vida coletiva”, constituindo o que ele denominou de “consciência coletiva”.

Para Moscovici (2001) Durkheim acreditava que as representações dominantes presentes na sociedade exercem uma grande pressão ao indivíduo. E é esta que pensa ou expressa os sentimentos dos sujeitos pertencentes a ela. Portanto as representações podem tanto conservar o estigma da realidade social, de onde surgem, como também podem ser independentes, reproduzindo-se e misturando-se, e apresentando outras representações.

Ou seja, as críticas de Moscovici (2001) à concepção durkheimiana apontam a falta de preocupação em se buscar a origem dos fenômenos sociais ou psíquicos, que a Representação Coletiva integra, como a ciência, a religião, a ideologia, dentre outras, bem como a ausência de dinâmica e uma grande rotatividade das representações, na teoria de Durkheim, não permitiu um estudo adequado das sociedades complexas e plurais dos sistemas que os indivíduos estão envolvidos (políticos, filosóficos, religiosos, entre outros).

Segundo Minayo (1995) o termo “senso comum” é utilizado por Schutz para tratar das Representações Sociais do cotidiano. Para Shultz, o senso comum en-

volve conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações da mesma forma que o conhecimento científico. E que esses são fatos constituídos e interpretados no dia a dia. Para Bellini e Reis (2011) essa existência cotidiana é dotada de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social.

Por fim, Minayo (1995) traz a concepção Marxista da interpretação das Representações Sociais, evidenciada em seu livro “A Ideologia Alemã”, onde Marx aponta como categoria chave das representações, a questão da consciência. Para ele as “representações, as ideias e os pensamentos são os conteúdos da consciência que, por sua vez, são determinadas pela base material” (MINAYO, 1995, p. 93).

De acordo com Arruda (2002) a teoria das RS como conhecemos hoje surge com os estudos do psicólogo romeno Serge Moscovici, no final da década de 70, com alguns propósitos: operacionalizar o conceito da Representação Social; superar a teoria das representações coletivas defendida por Durkheim e para criticar os pressupostos positivistas, cognitivista, individualista e funcionalista da psicologia social americana. No decorrer do seu estudo, Moscovici recorreu a grandes teóricos, como Piaget, estudando o desenvolvimento do pensamento infantil; a Lévy-Bruhl, que chamava a atenção para a coerência dos sentimentos, raciocínios e movimentos da vida mental coletiva, já que para ele, os indivíduos sofriam influências da sociedade e, por isso, exprimiam sentimentos comuns, que ele chamou de representação. Em relação a Freud, Moscovici aprofundou seus estudos, sobretudo na paralisia histérica e no tratamento psíquico e na preocupação em mostrar como as representações passam do coletivo para o individual e como o social intervém na representação individual. E para operacionalizar o conceito da Representação Social e a ideia de construção do saber e do valor do saber prático o autor debruça-se na teoria de Vygotsky.

Diante disso, a teoria das RS possibilita a investigação sobre como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar

grupos e indivíduos, procurando interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

De acordo com Moscovici (2001, p. 181) as RS⁶

conjunto de conceitos, explicações, originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como versão contemporânea do senso comum.

Portanto, para Moscovici (2001), essas representações são dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam ambos. Elas mudam de acordo com o tempo e espaço. Podem ter elementos comuns, mas estão alinhadas de formas diferenciadas.

As representações servem como estratégias para que nós possamos agir no nosso ambiente social, elas vão sendo compactuadas. A interpretação de um sujeito é a representação de uma representação, portanto uma representação pode ser um objeto físico ou mental.

Essa teoria aproxima-se da UTOPIA, por ser um conceito abrangente, amplo, complexo, que acompanha outros conceitos, atitudes, opiniões... A RS não substitui conceitos e sim incorpora outros. O elemento social é constitutivo, ele não determina a pessoa, mas a constitui, pois, o ser humano é essencialmente social.

Para Jodelet (1989) as RS são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. A RS possui elementos dinâmicos e explicativos, tanto na realidade social, física ou cultural, elas possuem uma dimensão histórica e transformadora, nelas estão presentes aspectos culturais cognitivos e valorativos: ideológicos (produção de ideia dos grupos, povos, relações que as pessoas mantêm em relação a determinados contextos). Estão sempre presentes nos objetos e sujeitos, são relacionais e, portanto, sociais, interligados entre cognição, afeto e ação.

6 Representações Sociais

Assim sendo, o ato de representar não é um processo simples. Além da imagem, ele carrega sempre um sentido simbólico. Conforme Jodelet (2001) há quatro características fundamentais no ato de representar:

- a. A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- b. Tem caráter simbólico significante, é imagem e com isso pode alterar a sensação e a ideia, a percepção e o conceito;
- c. Tem poder ativo e construtivo;
- d. Possui um caráter autônomo e generativo.

Portanto, para Jodelet (2001), a teoria das RS versa sobre a produção dos saberes sociais, concentrando-se na análise da construção e transformação de qualquer forma de conhecimento produzido no cotidiano e pertencente ao mundo social.

Para Moscovici (2001) a Teoria das Representações Sociais trata de alinhar o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade e parte da inferência de que existem diferentes formas de conhecer e comunicar-se, pautadas por diferentes objetivos e formas. Representar um objeto, é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o status de um signo, é conhecê-lo, tornando-o significante, ou seja, tornar familiar o não familiar.

Para Mazzotti (2008) as representações são construídas como opiniões, justificativas e julgamentos sobre o que acontece ao redor. Moscovici (2001) afirma que é uma modalidade particular de conhecimento cuja função é a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Ao preocupar-se com a dinâmica das interações sociais, a Teoria das Representações Sociais não concebe o sujeito em separado do objeto. Para Abric (1994) o objeto se insere num contexto concebido pelo sujeito como prolongamento do seu comportamento.

Assim sendo, para Abric (1994) a representação, então, funciona como sistema sociocognitivo e como sistema contextualizado. Como sistema sociocognitivo, supõe um sujeito ativo que produz representações acerca de um determinado objeto. Tais representações, embora estejam submetidas às regras dos processos cognitivos, são determinadas inicialmente pelas condições sociais nas quais se elabora e se transmite uma representação.

Além disso, Moscovici (2001) ressalta que essas representações são partilhadas pelas pessoas, influenciando-as. Elas significam a circulação de todos os sistemas de classificações, todas as imagens e todas as descrições, mesmo as científicas. Para Abric (2000, p. 28) “essas representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e respondem a quatro funções que as sustentam”. Para Abric (2000) são elas:

1. Função de saber: permite compreender e explicar a realidade. Nesta função as RS consentem que os atores sociais conquistem os saberes práticos do senso comum em um quadro apreendido e compreensível, adequado ao seu funcionamento cognitivo e os valorativos.
2. Função identitária: definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.
3. Função de orientação: onde as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
4. Função justificadora: as representações permitem, a princípio, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. Elas têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e podem estereotipar as relações

entre os grupos, contribuindo para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Assim, para compreender o fenômeno de algumas Representações Sociais, é necessário responder o seguinte questionamento: Por que essas representações são criadas? A resposta é que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar. Moscovici (2004) considera que o não-familiar são as ideias ou as ações que nos perturbam e nos causam tensão. Essa tensão entre o familiar e o não-familiar é sempre estabelecida em nossos universos consensuais, no entanto, o que nos é incomum, não-familiar é assimilado e pode modificar nossas crenças. Esse é o processo de re-apresentar o novo.

Portanto, a RS, segundo Queiroz (2000), é um tipo de saber socialmente negociado, contido no senso comum, que é um tipo de saber que se reproduz ou produz sem saber o porquê sem ter consciência. Para Jodelet (2001) essa forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a produção de processos marcados socialmente e amplamente, designa uma forma de pensamento social, apresentando características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. No entanto, nem sempre as representações do senso comum têm a ver com o nosso conhecimento dito científico, às vezes passam por lógicas muito diferenciadas. Outra dimensão citada por Queiroz (2000) é a dimensão do cotidiano, que permite ao indivíduo uma visão de mundo e o orienta nos projetos de ação e nas estratégias que desenvolvem em seu meio social. A RS se enraíza na realidade social, histórica como também pode determinar a história, pois os indivíduos não só reproduzem determinadas representações (às vezes mecanicamente), como também as criticam.

Por que criamos as RS? Para tornar familiar o que não é familiar; tendemos a rejeitar o estranho, o diferente as novas informações sensações e percepções que nos trazem desconforto; ambos são eficazes e indispensáveis para a vida humana. Elas se inter-relacionam, se constroem mais frequentemente no

universo consensual; RS conjunto de ideias que são dialogadas e construídas em determinadas comunidades e territórios. São formas simbólicas de produzir relações de poder e hierarquias, elas não são neutras, elas têm sua função na sociedade. As RS colocam os saberes do senso comum em uma categoria científica. Valorizando este conhecimento popular, tornando possível e relevante sua investigação. Permitindo redescobrir a complexidade da vida humana. E é possível mudar essas representações? Para Costa (1999) sim, já que as RS são pontes entre o mundo individual e o social, ou seja, elas não são somente externas ao indivíduo, elas também são construídas e adquiridas tendo como resultado um caráter dinâmico, portanto elas sofrem mudanças ao longo do tempo. Sendo assim, as representações apresentam um universo interno e externo ao sujeito e estes se complementam.

Assim, a RS tem relação com a opinião pública. Porém, a Representação Social não é mera opinião, vai além dela, pois está relacionada à avaliação do objeto, aos sentimentos associados a ele e isso enquanto característica produzida e compartilhada por um grupo. Entretanto, as proposições, reações ou avaliações estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos existentes (Moscovici, 2001). Segundo o autor, estas proposições, reações e avaliações estão organizadas de acordo com a cultura e a formação social de cada grupo e, a partir disto, lança a ideia de que cada contexto social está dividido em três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representações ou a imagem.

Em suma, para Moscovici (2001), a teoria da RS é uma modalidade particular de comportamento, que visa explicar a realidade social, fenômenos, mitos, conceitos, espaços, crenças e ideias que permitam evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Com objetivo de explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva sem perder de vista a sua individualidade, tendo como função tornar o extraordinário em ordinário.

A TEORIA DAS RS, PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Jacques (2001, p. 31) a teoria das representações sociais é um importante método de estudo, pois “(...) tem a capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo”.

Portanto, ao estudar a teoria das RS no cenário educacional, abordando o componente pedagógico da avaliação da aprendizagem, é uma tentativa de acessar os modelos que fazem com que as pessoas passam a construir suas opiniões e concepções acerca do assunto a ser investigado, pois possibilitará aos profissionais da educação um olhar atento e crítico, para alguns componentes do processo pedagógico, como produção do conhecimento, planejamento, metodologias educacionais e a avaliação da aprendizagem, tem se perpetuado ao longo dos tempos.

É sabido que a trajetória da vida escolar, dos atores educacionais, docentes discentes, configura as RS como um fenômeno psicossocial resultantes de comportamentos coletivos, sendo carregada por diferentes representações, que envolvem símbolos, imagens, atitudes e comportamentos. Ou seja, as representações que os professores e os estudantes apresentam, são ao mesmo tempo fruto da sua vivência e pensamento, bem como, do que vivenciaram em comum com outros indivíduos. Elas descrevem suas ações não de maneira lógica, racional ou cognitiva e sim por razões afetivas, simbólicas e religiosas.

As RS acontecem no cotidiano como em grupos sociais e mídias, é importante ressaltar que a comunicação é fundamental para as RS. Elas se formam na vida diária das pessoas, quando estas discutem e falam de diversos temas que permeiam seu cotidiano, segundo Moscovici (2001) estas representações estão presentes nos meios de divulgação, através da comunicação, nos costumes e instituições, na herança histórica cultural das sociedades.

Como são formas simbólicas podem ser ideológicas, ou seja, podem criar ou reproduzir relações de dominação em contextos específicos. Podem reproduzir relações de poder. Então, as RS não são neutras, elas possuem uma função na comunidade que estão inseridas.

Portanto, ao olhar a avaliação pelo viés das RS permitirá compreender as práticas avaliativas escolares e se estas ainda estão ligadas a um modelo tradicional de educação, que consiste apenas classificar e seriar os estudantes, permite também, compreender quais as RS dos conceitos de avaliação da aprendizagem estão presentes nas situações de ensino dos professores da educação básica e como eles re-significam os conceitos avaliativos no contexto do ensino escolar.

A prática avaliativa traz no seu bojo um conjunto de concepções e instrumentos que perpassam pelas representações sociais dos docentes da educação, permitindo compreender seus comportamentos e como eles representam seus conceitos de avaliação. Assim as ideias de Moscovici são centradas em situações sociais, políticas, culturais, artísticas ou científicas e que desafiam um princípio onde a ordem está estabelecida e que acabam por convencer um número suficiente de pessoas, implementando e disseminando com êxito alguns pensamentos majoritários.

Nesse sentido, Moscovici (2001) atribui duas funções para as RS, a convencionalizar e prescrever. Na primeira função, as representações convencionalizam formatando algo, que não condiz com as representações que possui, tentando encaixar em alguma categoria já conhecida ao grupo ou indivíduo. Fazemos essa aproximação com base em categorias e paradigmas prévios a ponto de confirmar as representações já existentes. Para Moscovici (2010) nesse processo, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade. Assim, o professor avalia de acordo com o seu modelo preestabelecido, buscando modelos de avaliação pelos quais já passou.

A segunda função da representação, a prescrição, envolve a memória coletiva e suas próprias representações construídas dentro de uma sequência de elaborações e mudanças, e são consideradas por Moscovici (2001) como resultado de sucessivas gerações. Desse modo, todas as ideias e experiências que possuímos no presente são determinadas de antemão, ou seja, são prescritas por um passado que acaba por se infiltrar. Portanto, o caráter convencional e prescritivo das representações faz com que elas pareçam naturais, dando a impressão que as representações não foram criadas por algum grupo/indivíduo em determinado momento histórico, mas como algo que sempre existiu. Isso se dá, segundo Moscovici (2001), porque cada RS possui vida e, a partir do momento de sua criação, prossegue caminhos diversos, onde tem a possibilidade de modificar-se, transformar-se ou desaparecer, elas tornam-se independentes de seus criadores, distanciando-se de sua origem. Para o autor (2001) quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna.

Para Moscovici (2001) o conhecimento é adquirido por meio da compreensão alcançada por indivíduos que pensam, porém não sozinhos, pois a semelhança de pronunciamentos feitos pelos indivíduos de um grupo demonstra que pensaram juntos sobre os mesmos assuntos, assim a RS é construída no cotidiano de cada indivíduo e a teoria das RS tenta entender as lutas, as batalhas, espaços e formas de comunicações destes indivíduos e a produção de saberes no cotidiano. Assim sendo, Moscovici (2001, p. 56) afirma que:

A RS não pode ser pensada como algo estanque, ou seja, algo terminado, acabado, engessado. Ela nos obriga a pensar, pois exige muito trabalho de interpretação e reinterpretação, ela levanta dicotomias, conflitos, deixa-nos diante do desconhecimento. Favorece o crescimento e a busca incessante em torno de descobertas

Em vista disso, a teoria da representação social mostra como as pessoas veem o mundo à sua volta. Portanto, a prática avaliativa dos professores é orientada por um conjunto de concepções e instrumentos já estabelecidos pelas expe-

riências anteriores e estes instrumentos são a objetivação das RS da avaliação como: provas, notas, conceitos, fracasso, sucesso, etc.

FIGURA 1 - RELAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AVALIAÇÃO

Fonte: Os autores (2020)

Considerando que a prática avaliativa é orientada por um conjunto de concepções e instrumentos representativos dos sujeitos envolvidos no processo, intencionamos compreender a avaliação como um fenômeno de representação social.

Nesta lógica, Rocha (2001, p. 32) afirma que

os fenômenos da representação social estão espalhados nas ideias e práticas individuais e coletivas. Eles são difusos, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social. São formas de conhecimento, são teorias sobre a realidade. Participar deste universo como indivíduos comuns é uma coisa, estudá-lo como tema substantivo numa investigação científica é outra coisa

Sabe-se que com a prática dos exames escolares, a partir dos séculos XVI e XVII, manifestaram-se as concepções dominantes sobre avaliação educacional, segundo Chueiri (2007) estão vinculadas às concepções pedagógicas da educação tradicional e da tecnicista. A concepção tradicional de educação reduz o processo avaliativo à aplicação de provas e exames escolares. Já a tecnicista, evidencia a avaliação como instrumento de medida. Ambas restringem a avaliação como um simples instrumento de classificação e regulação do de-

sempenho do aluno. Inclusive, existem comportamentos preestabelecidos social e coletivamente que definem a avaliação como o fim do processo, relacionado, principalmente, ao instrumento avaliativo da prova, com a intenção de aprovar ou reprovar os alunos. Logo, destas concepções decorre a representação de que a avaliação realizada nas escolas visa unicamente emitir notas ou conceitos, com objetivo de classificar e seriar os alunos.

Porém, o processo avaliativo vem passando por mudanças e transformações ao longo do tempo, tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico, com a intenção de ultrapassar as concepções tradicionais de avaliação, como a avaliação formativa, mediadora e diagnóstica, que vêm à avaliação como um processo, voltado para a análise dos aspectos da aprendizagem dos sujeitos (Chueiri, 2007).

Portanto, as mudanças epistemológicas contribuíram para as transformações nas práticas avaliativas das escolas e foram permeadas por diferentes concepções de avaliação educacional, desde a quantitativa até a qualitativa. Como afirma Chueiri (2007, p. 188) o nosso pressuposto de que uma concepção de avaliação no âmbito escolar pode ser considerada um objeto de ruptura tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico.

Considerando a avaliação escolar como um objeto de ruptura e, mencionando a ideia de Moscovici (2004), de que a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar ou a própria familiaridade, percebemos possibilidades de produção de outras compreensões sobre avaliação no contexto escolar, a partir das representações sociais. Costa (1998) também entende que a avaliação realizada na escola pode ser um artigo de representação social, dado que ela implica a intersubjetividade, ou seja, inclui atores sociais que estão intimamente inter-relacionados em sua prática e que geram uma compreensão compartilhada da realidade.

CONCLUSÃO

O presente trabalho tenta ressaltar que a avaliação deve contemplar uma concepção mais ampla, uma vez que envolve formação de juízos e apreciação de aspectos qualitativos devendo ser compreendida como uma ação reflexiva do processo da aprendizagem. Como reforça Perrenoud (1999) as práticas de avaliação realizadas no cotidiano das escolas geram resultados cruéis de reprodução das desigualdades sociais, como uma ação a serviço da seleção e da classificação, ignorando e desconsiderando as experiências de vida dos alunos, condenando-os a um silêncio imutável.

Assim sendo, acreditamos que a avaliação da aprendizagem deve ser vista também como prática de investigação e como alternativa às propostas excludentes, que imperam no sistema escolar. Avaliar não se resume apenas em constatar, mas, sobretudo analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar a aprendizagem.

Desta maneira, a avaliação é percebida como um procedimento auxiliar que o professor poderá utilizar para detectar os diferentes níveis de aprendizagem e trabalhar a partir destes níveis. Por conseguinte, temos como desafio promover uma avaliação em síntese, que se projeta e vislumbra o futuro, que tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos.

Portanto, para a avaliação da aprendizagem escolar torna-se efetiva ela não pode fazer uma observação temporária dos desempenhos apresentados pelos alunos, mas, sim apresentar-se de forma constante. Efetivando a prática avaliativa numa perspectiva de futuro, acompanhando de perto etapa por etapa do processo tentando contribuir sempre para aprendizagem do aluno.

Por fim, buscar conhecer o modo como um grupo de professores constrói seus saberes em relação aos aspectos pedagógicos da sua prática docente, permite identificar quais saberes que essa população possui, como é que esses saberes foram construídos nas relações interpessoais em cada momento histórico e quais são os códigos e as regras culturais desta comunidade. As RS

problematizam os fenômenos que nos parecem naturalizados. Estudá-la permite compreender e identificar como ela atua na motivação dos professores ao fazer uma escolha para avaliar o estudante. Ao olhar a avaliação pelo viés das RS permitirá compreender as práticas avaliativas escolares e se estas ainda estão ligadas a um modelo tradicional de educação, que consiste apenas classificar e seriar os estudantes, permite também, compreender quais as RS dos conceitos de avaliação da aprendizagem estão presentes nas situações de ensino dos professores da educação básica e como eles ressignificam os conceitos avaliativos no contexto do ensino escolar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994 a.

ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2000.

BARRETO, F. S. Sobre as representações sociais e o tempo histórico. **Revista Lâmina**. n.1/set/2005.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2007.

COSTA, W. A.da & ALMEIDA, A. M. O. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Rev.Educ.Pública** v.8.n.13, jan - jun.UFMT, 1999.

FALCON, F. J. C. História e Representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.) **Representações**: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2000 (coleção textos do tempo) p.20-48.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2012.

JACQUES, M. da G. C. **Psicologia social contemporânea**. Livro texto. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia & Sociedade**. 10(1) jan./jun, 1998. p.54-68.

LIMA, L. C. A escola como organização educativa. **Uma abordagem sociológica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINI, J. G. As Representações Sociais: teorias e práticas. **Ciências Sociais Unisinos**. v.37.n.158. jan./jun, 2001.

MAZZOTTI-ALVES, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun, 2008.

MELCHIOR, M. C. Avaliação na concepção dos professores. In: **Avaliação Pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994, p. 29-55.

MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Texto em Representações Sociais**. 2. ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

QUEIROZ, M. S. Representações sociais: uma perspectiva multidisciplinar em pesquisa qualitativa. In: BARATA, R. B. & BRICEÑO LEÓN, R. (org.). **Doenças endêmicas**: abordagens culturais e comportamento. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 3

A EXPERIÊNCIA DA ASSEMBLEIA VIRTUAL: UMA PRÁTICA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDA

Nára Beatriz Chaves Alves¹

Jessica Diefenbach²

Fabiana L. Pereira Alves Stecca³

Kerli Rosvita Hopp⁴

Gabriel Murad Veloso Ferreira⁵

1 Professora do Colégio Politécnico da UFSM, e-mail : chavesnara@gmail.com

2 Graduada em Tec. de Gestão em Cooperativas/UFSM e-mail: jessica_diefanbach@hotmail.com

3 Professora do Colégio Politécnico da UFSM, e-mail :Fabiana@ufsm.cr.

4 Discente do Curso em Tec. em Gestão de Cooperativas e-mai:kerlivitahoppe@gmail.com.

5 Professor do Colégio Politécnico da UFSM, e-mail :Gabriel@ufsm.br

RESUMO: Apresentamos, neste relato, a realização de uma assembleia geral virtual, em épocas de pandemia, da Cooperativa Escola dos Estudantes do Colégio Politécnico da UFSM-Cespol, que exigiu novos saberes para alunos e professores. Um exercício de prática pedagógica do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” para concretizar a realização das assembleias virtuais. A Cespol é uma cooperativa escola, com coordenação pedagógica, cuja finalidade é a prática de educação cooperativa e o apoio das atividades acadêmicas dos alunos associados. A reunião assemblear, de forma virtual, foi para atender a previsão estatutária e a legislação vigente, à prestação de contas aos associados. A construção do aprendizado foi de forma conjunta, com os professores e os estudantes, desde o ato convocatório da assembleia até a instalação da mesma e, principalmente, um novo processo de aprendizagem a partir das mudanças legais de conteúdo de como fazer uma assembleia com a adoção de plataforma digital. Tivemos encontros de preparação, busca de informações com outras organizações, seminários de estudos sobre o tema, adequações de pareceres e da participação dos associados, nas assembleias virtuais. Autoaprendizagem que conduziu a todos, a serem aprendizes do processo dialógico na partilha de experiências e saberes, além da prática desenvolvida dentro do contexto social.

Palavras-chave: mudanças, educação, aprendizagem, novos saberes.

INTRODUÇÃO

O mundo acadêmico e o mundo da vida são variantes que dialogam entre si, sendo elementos de convergência à formação acadêmica. Elementos representados por fatos que afloram na vida real e que despertam, na formação e conjugação de uma teoria, uma junção necessária ao caminho dos educadores e alunos. Neste contexto, a teoria e a prática aproximam-se no intuito de construções sobre a maneira de fazer e de como fazer o processo de aprendizagem a partir de perspectivas e adequações sobrevividas de uma nova ordem normativa. São expectativas desejadas e esperadas.

Assim, o ato de aprender e de ensinar renova o processo de aprendizagem de forma contínua à formação do docente. Uma perspectiva que pode ser vista

a partir da experiência das assembleias virtuais, em que tudo é novo, no entanto, no caso das assembleias virtuais e /ou digitais, o antigo é à base do novo e, para isso, requer a harmonização das novas opções de atuações dos atores assembleares e seus sujeitos.

É por essa razão que a construção de saberes envolve a partilha pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, seja do mundo acadêmico como do mundo da vida. As assembleias são instrumentos para reuniões coletivas, em que a construção coletiva requer um olhar mais acurado, principalmente, pela função decisória que desempenha perante a sociedade. Dentro do contexto assemblear temos o aprendizado popular e de memória assemblear muito presente na atividade humana, dependendo da organização é seu principal órgão de consulta e deliberação, como por exemplo, nas organizações cooperativas.

Neste sentido, temos a oportunidade de partilhar a construção coletiva da organização e formação da assembleia virtual na Cooperativa Escola dos Estudantes do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria – Cespól, entre docentes e estudantes. A assembleia virtual foi autorizada sua realização a partir do mandamento legal, Lei nº 14.030, de 28 de julho de 2020. Fato jurídico criado pela urgência das cooperativas em cumprirem a obrigação legal de prestação de contas aos associados⁷ e, principalmente, pela crise sanitária instaurada desde março em nosso país impossibilitando as reuniões presenciais. Contudo, deixa um legado a todas as organizações que possuem em suas estruturas organizacionais internas, a possibilidade de realizarem assembleias virtuais ou digitais.

Desta forma, apresenta-se um relato sobre a realização de uma assembleia geral virtual, em épocas de pandemia, da Cooperativa Escola dos Estudantes do Colégio Politécnico da UFSM-Cespól, em que alunos e docentes foram artesãos em quatro fases de um processo que conjugou o verbo aprender de forma justaposta a outras ações, como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a

7 Lei nº 5.764, de 16 de dezembro. de 1971, no art. 44 determina as organizações cooperativas realizar suas prestações de contas no primeiro triênio do ano seguinte, no caso de janeiro a 31 de março do próximo ano.

conviver e a aprender a ser a partir das alterações e adequações necessárias à assembleia geral.

Para isso, o texto será desenvolvido em três sessões, a partir desta introdução, sendo que na segunda seção será o desenvolvimento com os resultados e discussão, sendo subdividido em três subitens, destacando-se a metodologia e os caminhos de desenvolvimento, discussão da implementação da assembleia virtual e finalizando com as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

AS MUDANÇAS E AS URGÊNCIAS NAS ASSEMBLEIAS EM FACE DE CRISE SANITÁRIA, COVID-19

No ano de 2020, o mundo foi cometido por uma grave crise sanitária, Covid19, trazendo urgência de comportamentos à saúde pública, recomendações e orientações necessárias ao controle do vírus e a defesa da saúde humana, como por exemplo, o distanciamento social e o uso de máscara. E, por consequência, houve várias mudanças no trato da economia e de garantir a segurança jurídica na alteração e cumprimento de exigência de determinados atos legais das instituições privadas e públicas, bem como a garantia dos direitos individuais e coletivos da pessoa humana.

Com isso, entre as instituições privadas, as organizações cooperativas enfrentaram processos de adequações no campo das assembleias gerais, a fim de que todos tivessem a segurança jurídica garantida, tanto a cooperativa como os associados. A viabilidade de encaminhamentos e orientações legais para realização de assembleias proporcionou o desenvolvimento das atividades das cooperativas, bem como as relações entre associados e cooperativas e, estas, para com a sociedade.

De modo geral, temos a vinculação conceitual de assembleias como órgão consultivo e deliberativo de organizações de direito público ou de direito privado, com poder de decisão de seus associados, como ato coletivo e soberano perante

qualquer mandatário com interesse individual que contrapõe a ordem coletiva.

Mas,

[...] o termo Assembleia é usado também para valorizar uma instituição baseada na democracia direta (a Assembleia dos operários, dos estudantes, etc.), única sede do verdadeiro poder de decisão que é contraposta tanto às representações eleitas como às burocracias que administram as forças sociais. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.61).

Esse dimensionamento conceitual de assembleia pode ser assim explicado: [...] no direito privado indica a reunião de todas as pessoas diretamente interessadas na solução de problemas comuns (Assembleia de sócios, de acionistas, de condôminos), no direito público indica o corpo representativo de toda a entidade coletiva.

De forma conclusiva, a assembleia é órgão deliberativo sobre problemas comuns aos sócios e associados e, em especial, da organização associativa, em que na estruturação hierárquica é a última instância das decisões coletivas, podendo ser juízo de conhecimento como de julgamento de algumas ações necessárias ao desenvolvimento da organização.

A assembleia no trato da organização cooperativa é um órgão de deliberação dos seus associados, assim definida:

A Assembleia Geral dos associados é o órgão supremo da sociedade, dentro dos limites legais e estatutários, tendo poderes para decidir os negócios relativos ao objeto da sociedade e tomar as resoluções convenientes ao desenvolvimento e defesa desta, e suas deliberações vinculam a todos, ainda que ausentes ou discordantes. (BRASIL, 1971, art. 38).

Além de compor a estrutura das organizações cooperativas, as assembleias são espaços considerados instrumentos democráticos, que vinculam as decisões dos associados às cooperativas, diante de contextos socioeconômicos e político, aliados aos interesses dos associados.

Desta forma, qualquer alteração no campo assemblear requer um estudo da prática e teoria, envolvendo todos os sujeitos interessados na realização da assembleia. Pois bem! Nas organizações cooperativas temos a legislação coo-

perativa, Lei 5.764, de 16 de dezembro de 1971, que orienta e determina os ritos para instalação e realização das assembleias ordinárias e extraordinárias. Para isso, em termos de assembleias gerais, a determinação legal é que as organizações cooperativas realizem as suas assembleias no primeiro trimestre do ano seguinte para prestação de contas aos associados.⁸

Para atender as exigências legais, houve iniciativas legislativas para que não ocorresse prejuízo aos associados e tampouco inviabilizasse as atividades das organizações de modo geral, incluindo as organizações cooperativas. Com edição de Medidas Provisórias e a conversão desta em Lei, o encaminhamento legal facultou às organizações cooperativas a prorrogação de mandatos e a realização de assembleias gerais, de forma virtual e semipresencial. Atos que transformam as atividades presenciais em virtuais, uma intervenção legislativa importante para solução da obrigatoriedade da realização das assembleias gerais ordinária, no prazo regulamentar, em face ao impedimento sanitário.

Iniciativas legislativas de caráter emergencial, como o Projeto de Lei nº 1179, proposto pelo Senador Antonio Anastasia, transformado na Lei nº 14.010, de 10 de junho de 2020, a referida Lei dispõe sobre o Regime Jurídico Emergencial e Transitório das relações jurídicas de Direito Privado (RJET) no período da pandemia do coronavírus (Covid-19), recomendando as restrições de reuniões e assembleias presenciais até 30 de outubro, bem como observar as determinações sanitárias das autoridades locais (BRASIL, 2020, art. 4º). Desta forma, a Lei trouxe possibilidades e interpretações, as quais foram normatizando comportamentos e ações à gestão administrativa e política para a realização das assembleias.

Porém, no percurso de tramitação da PL 1179/2020, outra iniciativa foi a edição da Medida Provisória nº 931, em 30 de março de 2020. Entre as motivações dessa MP, está: “flexibilizar, em caráter excepcional, o cumprimento de certos deveres impostos a cooperativas, sociedades limitadas e sociedades anô-

8 As cooperativas de crédito têm o prazo de quatro meses, janeiro-abril para realizarem as assembleias gerais ordinárias, conforme a Lei Complementar nº 130, de 17 de abril de 2009.

nimas dados pela legislação atual em função dos recentes eventos decorrentes do novo Coronavírus” (Covid-19) (BRASIL, 2020). A MP 932/2020 foi convertida em Lei nº 14.030, de 28 de julho de 2020⁹, o que auxiliou as organizações que tinham como órgãos deliberativos e consultivos, as assembleias.

Os procedimentos para convocação, instalação e realização das assembleias foram objeto de Instrução Normativa do Departamento Nacional de Registro Empresarial e Integração (DREI)¹⁰, ato que manteve as organizações desenvolvendo suas atividades com e para os seus associados e a sociedade. Neste contexto, temos um percurso legislativo que, pela urgência, oportunizou a concretização de atos que eram projeção de futuro; no entanto, em face das condições sanitárias, tornaram-se possíveis no presente. Com essas orientações, o desafio foi posto a todos que dialogam com as organizações cooperativas, como veremos na próxima seção.

A CONSTRUÇÃO PROCESSUAL DA ASSEMBLEIA GERAL VIRTUAL, A PARTIR FORMAÇÃO DOCENTE, NA CESPOL DA UFSM

As assembleias gerais virtuais foram desenhadas e redesenhadas, na busca de saber como fazer a reunião assemblear, já que todo arquétipo de assembleias era presencial. Esse modelo foi pensado para atender necessidades urgentes, como a exigência legal de prestação de contas aos associados. A partir dessa perspectiva, os questionamentos, reflexões, entendimentos e a compreensão da construção processual de uma assembleia geral ordinária virtual começaram e envolveram alunos e professores numa construção conjunta de como fazer as assembleias.

Num primeiro momento, as dúvidas e incertezas foram muitas, inclusive daqueles que, naturalmente, são vistos como vínculos de informações doutrinárias

9 Dispõe sobre as assembleias e as reuniões de sociedades anônimas, de sociedades limitadas, de sociedades cooperativas e de entidades de representação do cooperativismo durante o exercício de 2020; altera as Leis nos 5.764, de 16 de dezembro de 1971, 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil); e dá outras providências.

10 Maiores informações ver INST nº 79/2020 – DREI.

e acadêmicas. A busca pelo respaldo do conhecimento, no caso da relação professor aluno, são bem representativos no âmbito do processo de aprendizagem dessa interação de orientação.

Neste cenário, há uma construção conjunta da assembleia geral ordinária virtual, na Cooperativa dos Estudantes do Colégio Politécnico da UFSM, Cespól-UFSM, cuja finalidade é a prática de educação cooperativa, além de apoiar as atividades acadêmicas dos alunos associados, torna-se um laboratório de gestão prática aos alunos do Colégio Politécnico, no âmbito do sistema de cooperativas. O quadro associativo é composto por 243 estudantes do Colégio Politécnico, regularmente matriculados. Cooperativa comandada pelos estudantes com orientação pedagógica.

A partir da coordenação pedagógica, a professora vinculada também ao Curso Tecnologia em Gestão de Cooperativas, requisitou o apoio dos professores do mesmo curso, com a formação básica em administração e direito, para auxiliar na realização da assembleia virtual. Os docentes ingressam no campo da reflexão e ação de como orientar os estudantes sobre essa nova forma de assembleias.

A reflexão dos docentes é moldada pelos acontecimentos, os quais “Induzem alteração na atitude do professor e no trabalho do docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores (LIBÂNEO, 2011 p. 52)”. No caso em tela, os recursos tecnológicos são os elementos que ainda não temos o letramento, não desenvolvemos novas ferramentas a partir do que é ofertado como, por exemplo, as plataformas digitais. Ainda são poucos que têm o domínio sobre as ferramentas digitais, a maioria de nós se caracteriza como “nativos digitais”.

Por isso, a assembleia virtual foi e é um desafio para quem orienta em como fazer, quem exerce o seu comando e de quem participam da mesma, bem como proporcionar a todos associados o espaço de participação, em que a plataforma que for escolhida possibilite o acesso e a participação dos associados à assembleia.

De todo modo, o exercício da docência impõe reflexões a partir de vivências que as experiências em algum momento as trazem, pois “ Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e ponto de chegada (FREIRE, 2010, p. 33). Neste sentido, todo o aporte de conhecimento estava na formação de um contexto presencial e doutrinariamente nas normativas que foram estabelecidas a contar com a Lei da Política Nacional do Cooperativismo¹¹ e o Código Civil Brasileiro de 2002, além do Estatuto Social de cada entidade que conjuga a atuação das assembleias.

Na sequência foi projetado um conjunto de ações que combinaram o exercício da criatividade da prática pedagógica com o percurso do mundo cooperativo, do cruzamento de informações sobre a nova temática e o compartilhamento de saberes entre os docentes e estudantes já que se tratava de um processo de orientação, mas que todos estavam aprendendo a aprender porque consistia em dar os primeiros passos, os quais não eram apenas mudanças, mas um processo de formação ao docente.

Formação que emerge da escolarização básica a complementações para que o docente atue no contexto social e no mercado de trabalho, conforme as exigências dos tempos atuais, tornando um processo contínuo de formação (ROMANOWSKI, 2009). Ou como explica Freire, a formação pressupõe a ajuda de vários fatores e agentes: mestres, livros, aulas entre outros e nunca pela acumulação (FREIRE, 2002).

Contudo ressalta-se, a formação é um trabalho que perpassa pelo interesse individual de cada docente, o conhecimento e autoconhecimento, o que justifica a afirmar que a construção processual da assembleia geral virtual é uma autoformação a partir da formação de cada docente, envolvendo a abordagem da experiência pedagógica na transformação da prática de ensino e de aprendizagem construída.

11 Lei nº 5.764/71

A PRÁTICA DE ENSINO DO ESTABELECIDO AO NOVO

Quando se fala em transformação da prática de ensino vem o ensinamento de Freire, (2007, p.43): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, os docentes a partir de suas experiências pessoais, coletivas e novidades para campo da educação, desenvolvem novos métodos de trabalho que pode ser uma prática para hoje e/ou para melhorar a próxima prática. Isso é diferente do senso comum ou generalizada de que “[...] ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga “controlar” os alunos ... (ROLDÃO,2005, p. 114).

As assembleias virtuais oportunizaram que os docentes exercessem reflexões sobre as suas práticas de ensino, primeiro pela prática em assembleia presencial, desde instrumento convocatório que era realizado por escrito, aos apelos pessoais para os associados estarem presentes na assembleia e a interação de ideias com diálogos em pequenos grupos para motivar a participação. São etapas que necessariamente no campo empírico são observadas e recomendadas quando se trata de pensar uma boa governança.

Assim, coube aos (três) docentes estudarem, pesquisarem, aprenderem e reaprenderem caminhos de como fazer uma assembleia virtual ou digital. Todos no contexto espaço/tempo da urgência e do compromisso legal da cooperativa com os seus associados e num quadro de restrições diante da crise sanitária – Covid-19.

Nesta ordem foram construídas as ações a partir das singularidades da Cespól-UFSM, que embora esteja dentro da instituição de ensino, tem toda a exigência legal a ser observada¹², das dificuldades normais de uma pequena cooperativa, pois é uma organização de estudantes para estudantes e, sobretudo, das dificuldades de material doutrinário e prático das assembleias virtuais ou digitais. Embora com a permissão legislativa esperada, o tempo de preparação para recepção dessa possibilidade foi insuficiente, tanto é que nem as organizações

12 A Cespól-UFSM inscrita na Junta Comercial do estado do Rio Grande do Sul. Receita Federal, Sistema Ocergs/ SESCOOP/RS e Organizações das Cooperativas Brasileiras.

de orientação às cooperativas, como OCB tinham previsões normativas sobre a Lei nº 14.030/2020 que altera o art. 43 da Lei nº 5.764/71, passando a vigorar o seguinte texto:

Art. 43-A. O associado poderá participar e votar a distância em reunião ou em assembleia, que poderão ser realizadas em meio digital, nos termos do regulamento do órgão competente do Poder Executivo federal. Parágrafo único. A assembleia geral poderá ser realizada de forma digital, respeitados os direitos legalmente previstos de participação e de manifestação dos associados e os demais requisitos regulamentares. (BRASIL, 1971, art. 43-A).

Embora não seja objeto desse estudo, a previsão legal permite ao associado votar a distância em reunião ou em assembleia, bem como a determinação de respeitar os direitos de manifestação e participação dos associados. Todas as análises e interpretações teriam que ser feitas conforme a legislação e o Estatuto Social da cooperativa, no caso aqui da Cespól-UFSM. Um conjunto de ações que torna complexo o seu planejamento e execução.

Cabe mencionar que são os estudantes que organizam e comandam a Cespól-UFSM, no entanto sabem que ela é um laboratório de gestão da prática cooperativa. No Conselho de Administração da Cespól-UFSM, os seus integrantes são do Curso em Tecnologia em Gestão Cooperativas, o que já é uma aproximação com o ensino e aprendizagem desenvolvida no curso. Mas, sobretudo, compreendem que sua participação no Conselho e nas atividades da cooperativa é ter a possibilidade do contato com a vida real do sistema cooperativista.

Mas de todo modo, o propósito aqui é dialogar sobre a dicotomia do estabelecido e o novo. São transições que impõe reflexão e ação. Reflexão porque, além de ser do contexto da prática de ensino, também passa a ser de como gerir e aplicar o novo. Uma disciplina para o docente pensar, buscar e enfrentar os problemas epistemológicos advindo desse novo modelo de assembleias virtuais. Outra perspectiva passa em aliar o mundo da vida de como ensinar num mundo digital que são poucos que tem o domínio e a Cespól-UFSM com poucos recursos financeiros para auxiliar com o suporte técnico no campo digital.

A partir disso, docentes e estudantes associados iniciaram o processo de aprendizagem por apreender a realidade de informações e articulações com outras organizações provocando uma troca de saberes, primeiro pela transformação da simples curiosidade em curiosidade epistemológica. Algo que implicou em pesquisa e do trato dos ruídos possíveis, pois conforme o processo dialógico criado a avaliação era vista sobre os riscos, as diferenças e possibilidades.

Nesta compreensão, docentes e estudantes aprenderam a conviver com as incertezas e alternativas, pois de certezas pouco tínhamos, apenas a vontade de fazer a assembleia geral. Diante disso, seguimos a orientação de Freire:

[...] **aprender** é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente a **lição dada**. Aprender para nós é construir, re-construir, **constatar para mudar**, o que não faz com abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2007, p.69 – grifo do autor).

Então, os docentes que integraram junto com a coordenação pedagógica fizeram de sua aprendizagem uma aventura criadora, porque não se limitaram a “lição dada”, ao contrário, construíram e reconstruíram o modelo de convocação, instalação e funcionamento da assembleia.

OS RESULTADOS: UMA EXPERIÊNCIA QUE PODE SER MELHORADA

Como resultado inicial, a assembleia geral foi convocada com a tramitação nos moldes da recomendação da legislação vigente. Para acontecer isso, houve toda uma preparação prévia para realização da assembleia. As esperas sempre são incógnitas, todavia entre o receio e o desafio se espera bons resultados, os quais muitas experiências são transformadas, podendo ser partilhadas com outras organizações, sujeitos e atores. Neste sentido, a interação entre docentes e alunos, em que a urgência desperta a curiosidade diante da complexidade de fazer uma assembleia digital.

Isso tudo com muitas articulações e formação de redes de informações, as quais garantiram a realização da assembleia geral virtual. Neste percurso tivemos encontros de preparação, busca de informações com outras organizações,

seminários de estudos sobre o tema, adequações de pareceres e da participação dos associados, nas assembleias virtuais.

Os estudantes associados integrantes do Conselho de Administração da Cespól-UFSM fizeram o mapeamento das plataformas digitais que oferecem primeiro: os duzentos e quarenta e três associados poderem acessar a plataforma escolhida; segundo, a questão da operacionalidade da assembleia, entre outras etapas: a condução e o registro de presenças.

Interrogações múltiplas e complexas, pois a cada interrogação deve-se ter uma resposta, se não precisa o mais próximo da possibilidade de ser realizável. E com isso, há mobilização de vários conceitos e definições como já mencionado, em determinados momentos, muito pouco se sabe sobre os novos aportes teóricos e práticas à assembleia geral, mas conseguimos optar pela plataforma do Ambiente Virtual Moodle da UFSM, plataforma da Universidade em que todos os alunos da instituição estão vinculados.

A partir desse contexto, a Cespól-UFSM passou a realizar suas chamadas por intermédio do ambiente virtual, o Moodle, com a página Cepol. Foram cadastrados todos os associados regularmente matriculados nos seus respectivos cursos, na Universidade para que os associados fizessem o acompanhamento de todas as atividades e atos da cooperativa. Então todos os comunicados e convocatórias da cooperativa eram postados no Moodle e imediatamente os associados eram notificados por e-mail. Atividades realizadas pelos integrantes da cooperativa.

A operacionalidade da assembleia por si só já é complexa, então qualquer contratempo não seria algo novo, pois quando se reúne um coletivo os interesses são múltiplos embasados nos interesses individuais. Ainda que a assembleia geral digital seja realizada por intermédio de plataformas digitais, no caso aqui, a opção foi pelo Big Blue Button disponível no Moodle, tem que ser assegurado o direito de manifestação e principalmente a participação dos associados. Princípio essencial à cooperativa. Cabe lembrar que entre os sete princípios do cooperativismo a gestão democrática, em que pode ser assim compreendida: “As

cooperativas são organizações democráticas, controladas pelos seus membros, que participam ativamente na formulação das suas políticas e na tomada de decisões” (PORTAL DO COOPERATIVISMO DE CRÉDITO, 2020).

Assim, qualquer transposição ou implementação diferente que venha obstaculizar a participação e o controle dos associados nas organizações cooperativas desagrega a construção do saber e principalmente no processo de aprendizagem

Ainda em relação à operacionalidade da assembleia, os docentes adotaram a função de ensinar que era de conduzir a proposta de assembleia virtual ou digital a aprender/apreender. Com isso, os docentes a partir dos seus aprendizados ensinam de como fazer. Até porque outra postura não poderia se adotar, pois os docentes não tinham segurança, na perspectiva de ser aquele professor que professa um saber. O que, por um lado, foi muito bom termos optado pela condução daquilo que aprendemos, porque não ficou o saber restrito aos docentes.

A assembleia geral digital atendeu os requisitos legais e a prestação de contas aos associados, mas foi uma experiência em que houve entrega e dedicação, utilizando dos recursos tecnológicos e aportes teóricos possíveis. Fizemos testes, analogias para que tudo fosse conforme os ritos de uma assembleia geral.

Convém ressaltar que todo esse esforço de realizar uma assembleia geral digital deve-se à interação entre docentes e estudantes, culminando com a realização da assembleia geral ordinária e extraordinária da Cespól-UFSM. Um processo que não foi fácil, porém com a construção coletiva e de comprometimento com a organização cooperativa e o próprio saber de cada um, mas que foi uma aprendizagem construída.

Enfim, os resultados tinham como objetivo realizar a assembleia geral virtual, o que foi feito e atendido. Atividade de ensino complexa, em que vários micros resultados foram alcançados, representando uma vitória a cada passo planejado e concluído, mas que ainda têm vários caminhos que poderiam ser delineados de outra forma.

CONCLUSÃO

A experiência da assembleia virtual torna-se importante a contar pelo desafio em realizar uma assembleia geral digital ou virtual, sem o devido saber sobre o tema. Outro, pela urgência em atender as determinações legais de prestação de contas, por exemplo. E a outra, a crise sanitária – Covid-19 que todos foram atingidos.

Contudo, os obstáculos foram transpostos à custa do aprendizado coletivo – docentes e estudantes -, em que a condução, por parte dos docentes, garantiu que a formação docente empregasse a função de ensinar o aprender a aprender, por intermédio da prática de ensino reflexiva dentro do processo criativo de cada docente e do seu saber individual compartilhado entre os pares e estudantes.

Autoaprendizagem que conduziu a todos, a serem aprendizes do processo dialógico na partilha de experiências e saberes, além da prática desenvolvida dentro do contexto social, o mundo acadêmico e de formação ao mundo do trabalho foram contemplados com a formação do docente.

Outro destaque que merece relevância: a prática de ensino, a qual perpassa pela função dos docentes, e foi construída pensando no estudante e pelo estudante. Os docentes, no caso, foram mediadores entre a informação que transformaram em saber e o estudante. Neste compasso, as ações de ensino conduziram o apreender do estudante e, estes, fizeram o trabalho de tradução instalando e conduzindo a assembleia geral digital na Cespól-UFSM.

Por fim, pode-se afirmar que “a experiência da assembleia virtual: uma prática do ensino e de aprendizagem construída” foi essencial para a construção de um saber compartilhado e divulgado como fonte criativa de formação docente, em que a condução do processo de aprendizagem traduziu a mediação entre o saber o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 14.030, de 28 de julho de 2020, Dispõe sobre as assembleias e as reuniões de sociedades anônimas, de sociedades limitadas, de sociedades cooperativas e de entidades de representação do cooperativismo durante o exercício de 2020, Brasília, DF, publicado no D.O.U. em 29 de julho de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.030-de-28-de-julho-de-2020-269159632>. Acesso em 30 de dez. 2020.

_____, Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971, Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5764.htm Acesso em 30 de dez.2020.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI Nicola e PASQUINO Gianfranco, **Dicionário de política**. trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, vol.1, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2007.

_____, **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

PÁGINA PORTAL DO COOPERATIVISMO FINANCEIRO, Os sete princípios do cooperativismo , 2020, Disponível em <https://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo/os-7-principios-do-cooperativismo/> Acesso em 03 de jan. de 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves, Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos da educação**. Ano XI, v. 12 n.13, jan/dez. 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibpx, 2007. LOIOLA, Rita. **Formação continuada**. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 4

AS CONTRIBUIÇÕES IMPLICADAS NA PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EM GRUPO DE PESQUISAS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Leonardo Avelhaneda Hendges¹

Andrei Alves Tavares²

Eduardo Adolfo Terrazzan³

1 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Integrante do grupo de estudos e pesquisa Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC). Email: leonardohendges98@gmail.com.

2 Estudante de Química licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Integrante do grupo INOVAEDUC, Email: andrei.tavares@hotmail.com.

3 Orientador. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, Coordenador do grupo INOVAEDUC. Email: eduterranec@ymail.com.

RESUMO: As finalidades da educação superior implicam um conjunto intencional e subjetivo de ações que torna a formação profissional mais abrangente do que somente fixada a uma estrutura curricular. Dessa forma, subentende-se que para além do currículo formal, há a possibilidade de o estudante buscar experiências e elementos que possam contribuir para o enriquecimento de sua formação profissional, por meio de atividades extracurriculares, como participações em projetos e grupos de pesquisas. Com base nisso, o presente relato tem por objetivo evidenciar e compartilhar as possibilidades, dificuldades e contribuições para a formação inicial de estudantes de licenciatura implicadas nas ações desenvolvidas em um grupo de estudos e pesquisas da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O trabalho destaca as ações desenvolvidas durante 4 anos de participação em um grupo de estudos, pesquisas e intervenções sobre “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Grupo INOVA-EDUC), envolvendo projetos de pesquisa, ensino e extensão relacionados ao âmbito educacional e formação de professores. Concluímos que essa experiência revelou grande potencial formador crítico e reflexivo sobre a formação e o trabalho docente, que, por vezes, não é evidenciado e/ou estimulado no âmbito da formação guiada pelos currículos de licenciatura.

Palavras-chave: formação inicial, atividades extracurriculares, grupos de pesquisa, formação docente.

INTRODUÇÃO

Já é de conhecimento de todos que os estudantes do Ensino Médio possuem pouco, ou quase nenhum, contato com o contexto da pesquisa científica. Para muitos deles, o entendimento do que representa a pesquisa é bastante superficial, e gira em torno da mera aplicação das normas da ABNT. Quando os estudantes ingressam em uma universidade, âmbito que dispõe de pesquisas, projetos de ensino e também de extensão, a representação da pesquisa - que antes era vista como mera aplicação de normas - passa a ser vista como um processo mais complexo que envolve um emaranhado de etapas e pode ser uma fonte de conhecimentos, além daqueles compartilhados pelas disciplinas do currículo de graduação.

Contudo, mesmo que as experiências extracurriculares vão ao encontro dos interesses dos estudantes, como oportunidade de aprendizado e enriquecimento de sua formação, pois proporcionam experiências que vão além do currículo de graduação, a conciliação com as demais atividades do curso podem se mostrar bastantes difíceis em um primeiro momento. Neste sentido, o presente trabalho, apresentado na forma de um relato de experiência, se propõe a evidenciar e compartilhar as possibilidades, dificuldades e contribuições para a formação inicial de estudantes de licenciatura, implicadas nas ações desenvolvidas em um grupo de estudos e pesquisas da Universidade Federal de Santa Maria.

Em vista disso, este relato é referente à experiência de dois estudantes enquanto graduandos em cursos de licenciatura (no período de 2016 - 2020), a saber: Ciências Biológicas Licenciatura Plena e Química Licenciatura Plena, ambos os cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e também enquanto participantes de um Grupo de Estudos e Pesquisas na mesma instituição. O grupo ao qual o trabalho se refere é o Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de professores” (INOVAEDUC), pertencente ao Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC), sediado no Centro de Educação (CE), da UFSM.

O referido grupo desenvolve projetos nos 3 âmbitos/pilares acadêmicos, ou seja, projetos de pesquisa, ensino e extensão, voltados para as temáticas sobre inovação educacional, práticas educativas e formação de professores. Além disso, o grupo é composto por estudantes do nível de graduação, especialmente licenciandos da grande área das Ciências da Natureza, bem como por estudantes do nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), especialmente mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM.

A seguir, apresentamos, de forma breve, alguns pontos de partida pelos quais o trabalho se baseia para discorrer sobre as reflexões e resultados provenientes das experiências dos sujeitos mencionados.

Os currículos dos cursos de licenciatura estão organizados e estruturados de forma a proporcionar experiências que contribuirão para a formação docente.

Essas experiências estão previstas na programação que se desenvolve ao longo do curso. Devemos lembrar que esses currículos, na maioria das vezes, sofrem muita influência da organização curricular dos cursos de bacharelado, ou seja, a “prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. (GATTI, 2010).

Em relação ao exposto no final do parágrafo anterior, salientamos que, somente ao final de 1930, a partir dos currículos de cursos de bacharelado, se acrescenta um ano a mais no currículo destes, para contemplar disciplinas da área de educação, com a finalidade de possibilitar que o estudante obtivesse também o título de Licenciado. Esse tipo de formação (popularmente conhecida como “3 + 1”) se dirigia aos futuros docentes que poderiam atuar no ensino secundário. Dessa forma, os conhecimentos da área específica eram enfatizados, enquanto os conhecimentos pedagógicos eram rapidamente pincelados em um ano de formação.

Assim como afirma Gatti (2010), com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) – que propõe alterações no âmbito das instituições formadoras, bem como para os cursos de formação de professores-, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002), e, ainda, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, este cenário dos currículos fragmentados passa a ser revisto, reformulado e atualizado baseado nas exigências da formação.

Entretanto, isso não significa que os currículos das licenciaturas conseguiram se desvincular totalmente da organização herdada pelos cursos de bacharelado. Gatti (2014), destaca que o Brasil ainda não apresenta um instituto que se preocupa em centralizar a formação dos professores de modo integrado, com perfil próprio, onde engloba todas as especialidades:

“Não contamos no Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade, centro ou instituto que centralize a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras

profissões (engenharia, medicina, direito, etc.) e, também, como ocorre em outros países, onde há unidades ou centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas, nos diversos ramos do conhecimento.” (GATTI, 2014, p.38).

Em relação ao trabalho docente, partimos do pressuposto que o trabalho que o professor realiza não é um “ofício sem saberes” (GAUTHIER, 2006, p.20). Na profissão docente, o professor desenvolve determinados saberes que não são comuns aos demais cidadãos e trabalhadores de outras áreas.

A partir disso, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão sobre o assunto, destaca-se a definição de Geraldi (2003, p. 18), que defende os saberes como um “conjunto de práticas sociais que não chegam à sistematização, mas orientam nosso juízo e muitas de nossas ações cotidianas”. Assim, o saber se torna o “produto das práticas sociais”.

De forma mais complementar e contextualizada com o ofício docente, Tardif (2012, p.11) destaca que:

“[...] o saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2012, p.11).

Em consonância, ele ainda discorre a respeito dos saberes docentes e a relação destes com a formação profissional e, conseqüentemente, com a prática da docência, destacando que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2012, p. 54).

Com isso, na mesma obra, o autor ainda aponta para a classificação de quatro tipos diferentes de saberes envolvidos na atividade docente: 1) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); 2) os saberes disciplinares; 3) os saberes curriculares; e 4) os saberes expe-

rienciais, sendo esse último com maior destaque, pois é o resultado de todos os demais, “polidos” por serem submetidos à prática e experiência.

Entendemos, dessa forma, que os quatro saberes destacados por Tardif podem ser inicialmente desenvolvidos (mas não finalizados, acabados) no âmbito da formação inicial, principalmente quando os estudantes são submetidos a experiências que exigem a mobilização dos conhecimentos construídos com a finalidade de pô-los em prática por meio dos projetos de ensino, como o PIBID, ou projetos de pesquisa e extensão que levam os estudantes para a sala de aula ou o ambiente escolar para desenvolver atividades que possibilitam analisar e aproximar a realidade escolar da realidade do sujeito em formação, corroborando para a ideia do saber como um produto das práticas sociais e de que ele está relacionado com a experiência de vida e a história profissional.

Com base no exposto, percebemos que, durante a formação inicial, as experiências proporcionadas pelos cursos, embora importantes e necessárias para a formação e desenvolvimento dos saberes docentes, poderiam vir a ser complementadas e potencializadas com a participação em atividades extracurriculares relacionadas ao âmbito da educação e da formação docente que também vão ao encontro do interesse do estudante. Assim, acabam enriquecendo sua trajetória formativa dentro da universidade, pois proporcionam experiências que vão além daquelas previstas nos currículos de licenciatura.

A exemplo de atividades extracurriculares, podemos citar: a participação e o desenvolvimento de atividades em laboratórios, projetos, grupos de estudos e pesquisas, dentre outros. A atividade extracurricular que fez parte de toda a trajetória formativa dos licenciandos desse trabalho foi: a participação em um grupo de estudos e pesquisas, que incluiu o desenvolvimento de projetos nos âmbitos da pesquisa, do ensino e extensão, dentro da área da educação e formação docente.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Dentre as contribuições e possibilidades proporcionadas pela participação em um grupo de estudos e pesquisas estão:

- a) Inclusão no tripé: ensino, pesquisa e extensão;
- b) Ampliação do repertório teórico conceitual e procedimental relacionado a educação;
- c) Potencialização da argumentação e exposição de ideias de forma clara e concisa;
- d) Contato e utilização da escrita acadêmica;
- e) Desenvolvimento da habilidade de Trabalho em equipe;
- f) Possibilidade de contato e imersão ao ambiente escolar de educação básica;
- g) Oportunidades de conhecer experiências escolares por outras visões/perspectivas;

O ingresso em projetos de ensino, pesquisa e extensão proporcionou a imersão em um campo não explorado pelas disciplinas do currículo de graduação. Os projetos facilitaram o contato com novos conceitos científicos, estratégias educacionais, recursos didáticos, além de possibilitarem a ação de extensão e ensino em escolas da Rede Escolar Pública Estadual sediadas na cidade de Santa Maria/RS. Dessa forma, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos a diferentes sujeitos presentes no contexto escolar, de colocar em prática o repertório teórico conceitual e procedimental construído dentro do grupo de estudo e pesquisa, de ter nossas primeiras experiências como docente frente à classe, de observar a eficácia das estratégias e recursos aplicados em sala de aula, de coletar informações do ambiente em que estávamos inseridos, de construir dados e, também, de ter nossos primeiros contatos com a metodologia e o campo da pesquisa científica.

A experiência com os campos de ensino e pesquisa demonstraram a importância de, não só dominar conceitos e teorias para compreender e explicar um fenômeno, seja frente à classe na sala de aula, seja na escrita de nossas produções científicas, mas também saber argumentar de forma clara sobre eles, expor exemplos e ideias que facilitem a compreensão do conceito e/ou fenômeno e, em certas situações fora de nosso domínio, reconhecer nossas possíveis limitações.

Embora já se tivesse contato com livros e artigos científicos que traziam em seus textos uma linguagem mais rebuscada e técnica em algumas disciplinas de nossa graduação, o contato com esse tipo de linguagem se intensificou ainda mais no grupo de estudos e pesquisas, essa maior proximidade com a escrita acabou colaborando para o desenvolvimento e utilização da escrita acadêmica, não só para nossas produções e trabalhos submetidos à eventos (II PIBID-SUL E II ENLIC-SUL e Jornada Acadêmica Integrada da UFSM, EDEQ, EREBIO, dentre outros), como também para lidar com determinadas disciplinas da graduação que requisitam certo traquejo e proximidade com a escrita acadêmica.

O fato do grupo de estudos e pesquisas contar com uma variedade de integrantes, como bolsistas de ensino, pesquisa e extensão, além de estudantes de pós-graduação em educação, colaborou para o processo de ambientação e interação ao ingressarmos no grupo, já que os integrantes mais antigos sempre se mostraram bastante dispostos a ajudar, no intuito de alcançar uma equidade em nível de compreensão dos conceitos discutidos e trabalhados pelo grupo. Essa colaboração coletiva em prol dos objetivos individuais e coletivos do grupo ajudou no desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe fundamentais para que conseguíssemos atingir esses objetivos em conjunto.

Quando nos propusemos a ingressar em um grupo de estudos e pesquisas em educação, além de procurarmos uma maneira de aprofundar nossa formação como futuro professor, também buscávamos uma oportunidade de aproximação com o nosso futuro ambiente de trabalho, a escola. O nosso grupo, além de opor-

tunizar essa imersão dentro do ambiente escolar de educação básica da região de Santa Maria/RS, também possibilitou o contato com a rotina de diferentes sujeitos que trabalham nas escolas da região, como professores, diretores e coordenadores, e nos viabilizaram estar presentes em momentos de formação continuada desses docentes, reuniões de área promovidas pela escola, experiências e desafios denotados por professores com longos anos de carreira. Isso colaborou para a construção de uma nova visão sobre a escola e o trabalho docente, a qual não se encontra nos livros, e sim na prática. Por outro lado, a participação em um grupo de estudos e pesquisas também revelou determinadas dificuldades e desafios, os quais listamos a seguir:

- a) Disponibilidade de horários comuns para os encontros e debates coletivos;
- b) Flexibilidade para dar conta das tarefas da graduação + projetos;
- c) Assimilação de referências bibliográficas complexas;
- d) Deslocamento até as escolas de Educação Básica;
- e) Resistência por parte dos professores de Educação Básica a participarem de nossas ações nas escolas.

Um dos maiores desafios evidenciados durante a trajetória formativa e dentro do grupo de pesquisas, foi encontrar e estabelecer horários em que todos os participantes pudessem estar presentes nos encontros, debates e estudos coletivos. Essa dificuldade deve-se ao fato de que os integrantes do grupo vinham de cursos e níveis diferentes (graduação e pós-graduação), onde cada um possuía uma organização de horários de aulas e rotinas acadêmicas diferentes, e, na maioria das vezes, com turnos que contemplavam manhã e tarde, aleatorizados durante a semana. Os encontros coletivos geralmente tinham a duração de 4 horas, e nos semestres em que era impossível reunir todos, o grupo precisava se dividir em 2 equipes e fazer duas reuniões de 2 horas para dar conta das tarefas coletivas que surgiam ao longo da semana.

Além disso, outro desafio igualmente complicado e já previsto foi conciliar as tarefas provenientes da graduação (trabalhos, estudos, provas, aulas), com as tarefas provenientes dos projetos do grupo (reuniões, estudos individuais, estudos coletivos, debates, seminários, planejamentos, ações de pesquisa, ensino e extensão). Ambas as tarefas necessitavam de atenção especial, porém, uma não poderia ser privilegiada em detrimento da outra. A responsabilidade implicada em conseguir flexibilidade para dar conta de todas as tarefas remete à questão de que todas elas contribuem igualmente para a nossa formação. Outrossim, deixar de lado uma tarefa proveniente do grupo poderia prejudicar todo o coletivo, visto que cada integrante tinha uma função essencial para a dinâmica do mesmo.

Outra dificuldade encontrada foi a quantidade de referências bibliográficas que precisávamos estudar e assimilar, uma vez que tanto a graduação quanto o grupo exigiam leituras especializadas para conseguir dar conta das tarefas e das ações nos projetos, que são estruturados em muitas bases teórico-conceituais e metodologias da área da educação. Ademais, algumas dessas literaturas especializadas apresentavam um alto nível de complexidade, o que tornava as dinâmicas de leituras e estudos ainda mais desafiadoras.

Alguns projetos, desenvolvidos durante a trajetória formativa, implicavam no deslocamento dos participantes até as escolas, principalmente as ações que envolviam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, esse deslocamento se tornava um grande obstáculo, principalmente por dois motivos, a saber: 1) a distância entre as escolas e a universidade e o tempo de deslocamento, já que a maioria das escolas ficava no centro da cidade ou em bairros mais afastados, bem distantes da universidade. Geralmente, após a realização das atividades nas escolas, os participantes precisavam retornar para a universidade para assistir as aulas da graduação, ou concluir algum trabalho no grupo; 2) gastos com transporte coletivo para o deslocamento. Nesse caso, as bolsas e auxílios com valores simbólicos foram de suma importância para que as atividades pudessem ser desenvolvidas nas escolas. Sem o auxílio das bolsas seria muito

difícil desenvolver as ações, pois a maioria dos participantes não tinha condições financeiras de arcar com os gastos provenientes desses deslocamentos e com a compra de materiais para implementação de ações educativas e de pesquisas nas escolas.

Por último, mas não menos importante, outro desafio evidenciado durante as atividades desenvolvidas nas escolas por meio dos projetos, foi a comunicação com as coordenações e professores das escolas de Educação Básica. No início da graduação e, também no início da participação no grupo, foi extremamente difícil conseguir estabelecer uma comunicação com as coordenações e professores das escolas, devido ao fato de que éramos mais tímidos e não sabíamos como esclarecer as intenções e os objetivos de nossas pesquisas. Além disso, alguns professores demonstravam certa resistência na participação de algumas atividades, sendo pouco flexíveis em relação às nossas intenções. Entendemos que não há obrigatoriedade dos professores em contribuir para a realização dessas ações. No entanto, essa postura acabava nos desestimulando e problematizando questionamentos sobre os motivos que levavam o professor a não colaborar, ou seja, se o problema era a nossa forma de abordagem, nossas intenções ou a possível falta de interesse por parte dos docentes.

De certa forma todas as contribuições, possibilidades e dificuldades expressadas acima só foram possíveis de acontecer devido à presença de uma Universidade Pública Federal Brasileira que proporcionou e ainda proporciona, mesmo em tempos difíceis, um ensino superior público, gratuito e de qualidade à população, tendo como finalidade formar indivíduos capazes não só de aplicar os conhecimentos construídos ao longo da graduação fora dos muros da universidade, em suas futuras profissões, como também contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da sociedade. O Art.43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida como LDB/96, ilustra finalidades da educação superior brasileira que vão além das já mencionadas aqui, como:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, fica explícito que as finalidades da universidade não só serão atingidas pelo ensino que presta, mas também tendo a pesquisa e extensão como pilares da instituição. Como vimos aqui, esses campos, quando articulados entre si, contribuem ainda mais na formação acadêmica de qualidade dos estudantes e futuros professores, como, também, no desenvolvimento da comunidade ao seu redor, uma vez que contará com professores cada vez mais capacitados para realizar seu trabalho em prol da formação dos novos indivíduos que atuam em sociedade.

As experiências vivenciadas e conhecimentos construídos dentro dos grupos de estudos e pesquisas, como o nosso, confere ainda mais valor para a formação docente quando observamos o acelerado crescimento das mídias e meios de comunicação da sociedade, e, conseqüentemente, faz com que haja uma grande concentração de informações e conhecimentos novos disponíveis em diferentes meios. Isso implica, muitas vezes, na impossibilidade das disciplinas de graduação darem conta de ensinar tudo que é atualmente relevante para a formação dos estudantes sem exceder o limite de suas cargas horárias e do tempo proposto para conclusão do curso. A análise dessa realidade social realizada por Tardif (2012) explana que:

Com o passar do tempo a sociedade tem se modificado, inclusive assume títulos como “sociedade da informação”, “sociedade cognitiva”, entre outros. Nesse modelo cada vez mais globalizado de organização social, o conhecimento e a informação, assim como os sujeitos que estão envolvidos com a gestão, distribuição e na criação de ambos, se tornam tão relevantes quanto eram os sujeitos produtores de materiais. (TARDIF, 2012, p.17).

Refletindo sobre essa situação, estudantes de graduação, como em nosso caso, sentem-se cada vez mais na necessidade de ingressar em outros meios, como os grupos de estudos e pesquisas dentro da própria instituição, em busca do seu aperfeiçoamento profissional mediante construção de novas aprendizagens e experiências oriundas do contato e imersão em diferentes contextos. O que vai ao encontro da ideia de busca de novos paradigmas proposta por Laval (2004):

Na medida em que ocorrem mudanças no campo produtivo - com a emergência de novos paradigmas e a imaterialização do trabalho - , o próprio conhecimento passa a ser situado como um fator de produção.” (LAVAL, 2004, p.57).

Uma formação docente efetiva não se restringe apenas à teoria, o que explica a presença dos estágios curriculares obrigatórios ao longo da graduação. No entanto, nem sempre esses estágios ocorrem em um tempo suficiente para a ambientação dos estudantes no contexto escolar. Nesse sentido, projetos de ensino e extensão como os desenvolvidos em nosso grupo promovem um contato mais prolongado com as escolas de educação básica, e que não se restringem a apenas experiências dentro da sala de aula, já que o estudante acaba se envolvendo mais com a dinâmica interna e funcionamento da instituição como um todo, promovendo uma maior reflexão acerca do cotidiano escolar, suas limitações e desafios diários. Sendo assim, convém ressaltar que a formação docente só é efetiva quando há uma partilha entre a educação básica e a educação superior e, nesse caso, os projetos representam muitas vezes os elos de articulações entre ambos.

Essa importante articulação entre universidade e escola por meio dos projetos possibilita a construção de uma formação docente mais humanizada, crítica e com os “pés no chão” quanto ao contexto do futuro campo de atuação. O que concorda com a fala de Martins; Dias; Filho (2016):

O curso de formação de professores que tem a relação entre ensino, pesquisa e extensão como um prisma, reconhece que essa formação deve ocorrer de forma articulada aos futuros espaços profissionais [...]. Dessa maneira, é possível construir uma formação fundada em uma relação dialética entre teoria e prática [...]. As relações que acontecem nos projetos de ensino, pesquisa e extensão se constituem um *locus* privilegiado de produção de conhecimento fundamentais. (MARTINS; DIAS; FILHO, 2016, p. 253).

Outro relevante fator para a formação docente já explicitado neste trabalho e que aparece com frequência na literatura, é a influência positiva da pesquisa na formação de professores, principalmente pesquisas que possuem foco de estudo nos aspectos do trabalho e formação docente.

O Plano Nacional de Educação que apresenta diversos objetivos e metas, como: elevar o nível de escolaridade da população e a alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior e valorizar os profissionais de educação, também ressalta a importância da pesquisa como princípio formativo, quando estabelece as diretrizes para formação dos profissionais da educação:

a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo [...]. (BRASIL, 2017, p.78).

Mesmo sendo um fator relevante, que inclusive se encontra presente em diretrizes para formação de profissionais da educação, Jung (2017), demonstra em seu estudo que a pesquisa ainda é pouco presente nos currículos de graduação, culminando na formação de professores que sequer possuem percepções do campo da pesquisa científica. Nesse sentido, as experiências vivenciadas por meio dos projetos de pesquisas vinculados ao grupo supracitado, colaboraram para a diminuição de lacunas em nossa formação como docentes. Além disso, proporcionaram o aprofundamento no conhecimento em relação às bases teórico-metodológicas dentro da pesquisa na área da Educação.

FIGURA 1 – II PIBID-SUL E II ENLIC-SUL

Fonte: UNISINOS (2017).

O evento (figura 1), foi promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) no ano de 2017, na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. O registro tinha como intuito a divulgação do evento, mas, além disso, foi também um símbolo de mobilização e protesto contra as intenções do próprio Ministério da Educação (MEC) em instituir cortes e até o fim do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação . (PIBID), para ser substituído pelo Programa Nacional da Residência Pedagógica.

Em 2017, só no Rio Grande do Sul, 32 instituições participavam do Programa, totalizando em torno de 7 mil bolsistas. Em todo o país, eram em torno de 300 instituições participantes. O PIBID, além de possibilitar o enriquecimento na formação de professores, também ensina a formar o sujeito de maneira que saiba seu posicionamento político. Durante as práticas, os professores em formação, ensinam aos estudantes diversos conteúdos importantes e questões sociais, dentre elas a de que ser professor no Brasil também é ser resistência, que aprende a lutar pelos seus direitos politicamente.

FIGURA 2 - APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS NA 33ª E 34ª JAI/UFSM NOS ANOS DE 2018 E 2019.

Fonte: Os autores (2021).

A Jornada Acadêmica Integrada – JAI (figura 2), é um evento integrante da UFSM que tem por objetivo estimular o processo de iniciação dos alunos de graduação e de pós-graduação no meio acadêmico. Além disso, promover trocas de experiências, divulgar os trabalhos dos estudantes nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, assegurando o reconhecimento institucional destas ações.

CONCLUSÃO

Cabe salientar aqui, novamente, que, embora tenhamos muitos pontos positivos decorrentes de nossa participação do grupo de estudos e pesquisas INOVAEDUC, enfrentamos uma série de dificuldades e desafios ao longo de nossa participação no grupo, principalmente no que se refere à disponibilidade de horários em comum para encontros e debates coletivos e também na conciliação das tarefas da graduação e tarefas relacionadas ao projeto.

Ao longo do tempo, conseguimos desenvolver uma maior habilidade de organização como grupo, além de passarmos a efetuar mais articulações entre

nossos estudos e pesquisas realizadas no âmbito dos projetos com algumas disciplinas da graduação, especialmente as disciplinas de educação e estágios curriculares, o que facilitou o enfrentamento dessas dificuldades. A dificuldade de assimilar referências bibliográficas complexas foi, aos poucos, sendo superada na medida em que levamos como hábito a leitura desse tipo de bibliografia, desenvolvendo ao longo do tempo um maior traquejo por parte dos membros do grupo. O deslocamento até as escolas de educação básica, sem dúvida, foi uma das barreiras relevantes nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, já que além da universidade estar localizada longe das escolas onde nossas ações eram efetivadas, o custo do deslocamento também era algo a ser levado em consideração.

Contudo, as bolsas e auxílios oriundas da universidade, programas e agências de fomento à pesquisa, ensino e extensão foram extremamente importantes para que as atividades pudessem ser desenvolvidas e a barreira do deslocamento entre universidade-escola minimizada. A resistência à participação dos nossos projetos, especialmente os de pesquisa e extensão, por parte da equipe diretiva e dos professores das escolas, no início pode ser justificada pela dificuldade de expressarmos os objetivos e intenções de nossos projetos. No entanto, com o passar do tempo dentro do grupo e os estudos realizados, compreendemos que devido ao fato do professor desenvolver uma atividade bastante complexa que toma muito seu tempo, sua participação acabava sendo inviabilizada. Em outros casos, deduzimos que, pelo fato de muitos deles não terem tido o contato com o âmbito da pesquisa e extensão em sua formação, os mesmos não veem tanta importância na participação desses projetos.

Apesar de termos passado por certas dificuldades e desafios ao longo de nossa trajetória formativa e na participação como integrantes do grupo INOVA-EDUC, essas foram de enorme valor para nossa formação como docentes. Por meio dessa participação conseguimos extrapolar os conceitos aprendidos na universidade para fora dela, nos envolvendo diretamente com o cotidiano escolar,

suas demandas, desafios diários e limitações, colaborando para a construção de uma formação crítica, humanizada e cada vez mais consciente.

Ao emergirmos no campo da pesquisa, aprendemos a valorizá-la não só como lugar privilegiado de produção de conhecimentos para a comunidade em geral, mas também como lugar de fortalecimento de nossa formação como professor-pesquisador. Dentro desse âmbito, as experiências proporcionadas pelos currículos das licenciaturas em Química e Ciências Biológicas e o desenvolvimento de ações dentro do grupo de estudos e pesquisas, despertaram o interesse dos licenciandos a continuarem trilhando seus caminhos no âmbito acadêmico, enriquecendo ainda mais suas formações por meio do ingresso na pós-graduação, uma realidade já vivenciada por um dos autores deste relato, que ingressou no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, e permaneceu desenvolvendo ações em projetos no mesmo grupo em que participou durante sua formação inicial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revi. Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GAUTHIER, C. et al. (2006): **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. 2 ed. Ijuí: Ed.Unijuí.

GERALDI, W. (2003): A aula como acontecimento. **Anais da Semana da Prática Pedagógica**, Universidade de Aveiro, Portugal, CIFOP.

JUNG, Karen Maria. **A pesquisa na formação do professor**, 2017. Disponível em: . Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

LAVAL, Christian. La escuela no es una empresa. Barcelona: Paidós, 2004.

MARTINS, Rosa Elisabete Millitz; DIAS, Julice; FILHO, Lourival José Martins. O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Revi. Educ. PUC-Camp**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 243-254, 2016.

TARDIF, M. (2012): **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis/BR: Vozes. ISBN 978-85326-2668-4.

**encontro
compartilhando
saberes**

CAPÍTULO 5

ALIANÇAS ENTRE PALAVRAS, IMAGENS E CRIAÇÕES: PARA PENSAR DESLOCAMENTOS NA EDUCAÇÃO E NA ARTE¹

Carin Cristina Dahmer²

Denise Meller Losekann³

Rafael Agatti Durante⁴

1 O presente texto foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsa de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E-mail: carindahmer@gmail.com.

3 Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsa de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E-mail: deniselosekann@yahoo.com.br.

4 Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsa de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E-mail: rafa.agatti@yahoo.com.br.

RESUMO: Busca-se neste texto propor algumas aproximações com o campo da educação e da arte para pensar a articulação entre imagem, escrita e criação. Aposta-se no compartilhamento de três experimentações realizadas junto à disciplina Práticas Educativas 1, a qual compõe o currículo do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foram realizadas algumas tentativas de deslocamentos entre os três eixos das experimentações, a partir de alguns disparadores: a elaboração de mapas visuais relacionados à prática educativa; a aproximação com livros de artistas (SILVEIRA, 2008) para forjar alianças entre imagem e texto; e a realização de apropriações (CHIARELLI, 2002) como possibilidade de criação neste cenário. Desse modo, acolhe-se a cartografia (ROLNIK, 2006) como método, tendo em vista a possibilidade de ampliação da investigação para o campo da subjetividade, incluindo na pesquisa o que afeta o/a pesquisador/a, seus deslocamentos no território que habita. Como resultados apresenta-se os movimentos que procuraram disparar a criação entre estudantes e pesquisadores/as, em pesquisas e planejamentos de ensino em um curso de graduação, atentando para o campo educativo da educação e da arte, e abordando algumas estratégias para pensar a articulação entre palavras, imagens e criações.

Palavras-chave: Educação e arte. Palavras e imagens. Criação.

EXPERIMENTAÇÕES COM PALAVRAS, IMAGENS E CRIAÇÕES

As alianças entre palavras, imagens e criações e seus deslocamentos no campo da educação e da arte são tema deste texto. Esta proposta nasce de tentativas ou proposições de estratégias ao abordar a relação entre palavra e imagem em pesquisas e planejamentos de ensino em um Curso de Graduação em Licenciatura - Artes Visuais. Trabalhar com a imagem implica uma aproximação que não estabelece uma hierarquia do texto sobre a imagem, mas apresenta como possibilidade de aliança entre palavra e imagem a criação.

Nesse processo, procuramos nos aproximar das imagens como disparadoras do pensamento, de modo a não apenas representar algo ou ilustrar o texto escrito, mas como possibilidade de produzir problematizações singulares e po-

tentes em um processo de escrita ou no planejamento de uma aula.

Desse modo, apresentamos o que foi possível produzir em alguns encontros junto à disciplina Práticas Educativas 1¹³, que compõe o currículo do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A disciplina propõe como ponto de problematização a relação entre imagem e texto, sendo que, nesta escrita, compartilhamos três experimentações realizadas junto aos/às estudantes, a partir dos seguintes disparadores: a elaboração de mapas visuais relacionados à prática educativa; a aproximação com livros de artistas para forjar alianças entre imagem e texto; e a apresentação das apropriações como possibilidade de criação nesse cenário.

A cartografia foi acolhida como método, pois possibilita a ampliação da investigação para os campos da subjetividade, ao incluir na pesquisa o que afeta o/a pesquisador/a, seus movimentos no território que habita, pelo que pede passagem nos encontros que experiencia e do que se rompe e se cria nestes deslocamentos. Para Rolnik (2006, p. 23), o/a cartógrafo/a dará abertura na investigação para os “afetos que pedem passagem”, as intensidades e deslocamentos que atravessam sua vida, atento/a ao que se passa no campo social para, assim, dar a ver e produzir outros territórios. Assim, buscamos lançar algumas alternativas pedagógicas que possibilitem alianças entre imagem e texto, pois apostamos que esses encontros possam reverberar em processos de criação. Para tal, essas alianças entre palavras e imagens podem produzir deslocamentos, numa relação de potência, tensionamento, criação por uma força que brota nessa conversa.

13 A disciplina Práticas Educativas 1 do currículo do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria passou a compor a grade de disciplinas do curso no ano de 2019 e é ministrada até a presente data pela professora Doutora Marilda Oliveira de Oliveira. Para a experiência que apresentamos, contamos com a participação de um mestrando e uma mestranda em Docência Orientada (Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, em que o/a acadêmico/a frequenta uma disciplina da graduação e atua como regente em 30% das aulas), de uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e com participações de outros/as colaboradores/as licenciados/as.

MAPA VISUAL

Ao engendramos a disciplina Práticas Educativas 1, como experimental, estivemos à espreita daquilo que pudesse irromper em meio às inquietações dos/as estudantes ante ao que vínhamos propondo nas aulas. Ao percebermos as perturbações que rodeavam o ato de escrever, visto que, em muitos momentos, exercitamos a escrita e a sua articulação junto às imagens, buscamos materiais que pudessem subsidiar o desenvolvimento das aulas e as problematizações sobre as maneiras de escrever textos acadêmicos menos herméticos.

À vista disso, fomos impelidos a pensar uma experimentação em que pudéssemos abordar diferentes modos de produzir escritas acadêmicas, propondo pesquisas em educação por meio da deformação, desmontagem, desconformidade, da fratura de binarismos e das concepções estabelecidas no que tange a escrita acadêmica dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e suas implicações.

Para mobilizar as discussões e problematizações desse encontro, apresentamos para a conversa o texto de Oliveira (2015) 'Como 'produzir clarões' nas pesquisas em educação?', no qual a autora faz apontamentos sobre a leitura e a escrita acadêmicas e indagações aos processos de produção de pesquisas de mestrado e doutorado em educação pelo viés da desconformidade, desalojadas de um parâmetro de base estabelecido.

Desse modo, intentamos dar a ver outras proposições de pesquisas, nas quais imagens e escritas conversam e compõem entre si outros arranjos, acolhemos a cartografia como método, a partir do que Deleuze e Guattari (2011) miram ao abordá-la em aliança com o rizoma, tomando-a potência para os atos de escrever e de pensar. Para a realização dessa experimentação, disponibilizamos o artigo previamente aos/as estudantes para que pudessem fazer a leitura e anotações sobre o mesmo. Disponibilizamos materiais diversos sobre as mesas do Laboratório de Artes Visuais (LAV), local em que ocorriam as aulas, bem como

fragmentos do texto, questões, conceitos e imagens. Convidamos os/as estudantes a circularem em torno dos materiais dispostos no quadrado coberto por papel pardo, sugerindo a observação e a captura daquilo que os/as interessava para, em seguida, produzir uma pequena escrita, articulando-a junto às imagens e outras possibilidades de leitura que fossem acionadas, realizando, então, a produção de um mapa visual.

Com o intuito de provocar o pensamento e a discussão, lançamos algumas questões retiradas do texto de Oliveira (2015), nas quais ela indaga se existe uma maneira de escrever mais adequada ou assertiva que outra; se existe uma forma mais correta de escrever uma pesquisa, como dissertações e teses; se é preciso nos preocuparmos com aqueles/as que farão a leitura ou com nós mesmos/as; e, ainda, se aquilo que escrevemos e pensamos ser razoável afetar outras pessoas.

Juntamente dessas indagações, a autora articula os conceitos de dissenso, a partir de Rancière, e dobra junto a Deleuze para pensar a produção da escrita, da leitura e das pesquisas em educação por vias da desconformidade.

O dissenso é a desconformidade, a agitação, o abalo no sensível que faz brotar mudanças no que pode ser visto, dito, contado. Do mesmo modo que o consenso, o dissenso também é um meio de racionalidade, no entanto, este se distancia de verdades construídas em prol de um consenso no campo da educação, no qual dados e resultados exatos, considerados confiáveis, eram glorificados.

Conforme Oliveira (2015, p. 448), “criar é dobrar”; logo, o conceito de dobra deleuziano, reflexão barroca em que tudo é dobrado, desdobrado e redobrado, tem a ver com o pensar sobre a produção da subjetividade e também as forças que compõem a relação consigo mesmo, o que concerne a problematização dos processos de subjetivação. Assim, nessas pesquisas em que se trabalha com a dobra e o dissenso, abre-se mão de binarismos, trabalha-se com o desassossego, com as contradições, com aquilo que é ínfimo para o/a pesquisador/a.

No que diz respeito a existência de uma escrita acadêmica soberba, que possui características herméticas e excessivas, que não permite negociações e que distancia o/a leitor/a, Oliveira (2015, p. 444) afirma que também existem “escritas leves que nos transportam para outros lugares. Há escritas que nos fazem levantar da cadeira e levitar”, escritas estas da ordem da invenção.

Dito isto, nos aliamos às concepções da autora sobre as escritas da ordem da criação, acolhendo a cartografia para traçar conexões entre imagens, palavras e os fragmentos do texto convocado para o trabalho.

Deleuze e Guattari (2011) expõem que o mapa integra o rizoma, uma vez que este está implicado na experimentação do real, ao mesmo tempo que é conectável e aberto. Ou seja, “Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30) e, ainda, contêm inúmeras entradas e saídas, é horizontal, modificável, desmontável e se encontra entre as coisas.

No seguimento da aula, tramou-se relações entre os fragmentos do texto, os questionamentos e as escritas dos/as estudantes de modo a criar outras composições com as imagens recortadas, atentando para que nem as imagens, nem as escritas representassem e/ou ilustrassem umas às outras. Levamos em conta o que Neuscharank e Barin (2018) afirmam em relação ao uso das imagens como componentes dos processos de pesquisas e as formas em que estas são operadas e costuradas à escrita. As maneiras como são feitas estas costuras e operações sugerem a aquele/a que lê outro movimento para embrenhar-se no texto, abandona-se pensar sobre o que o/a autor/a quis dizer para abrigar-se naquilo que conseguimos pensar entre estas linguagens. Apostamos em pesquisas que lançam convites, que nos fazem pensar com o texto e que podem acionar a criação de outros sentidos perante as palavras.

Nossa intenção foi experimentar com as palavras e imagens inúmeras maneiras de desmontar e compor textos acadêmicos, atentas/os às relações que emergiram em meio a produção de narrativas junto das duas linguagens, buscando promover uma conversa permeada de atravessamentos que pudessem capturar/afetar aqueles/as que foram convidados a mirar o que havia sido produzido.

No momento posterior à criação do mapa visual, cada estudante compartilhou um pouco sobre seu processo de criação entre as escritas e as imagens. Foi possível perceber as conexões singulares que foram empreendidas frente às discussões travadas sobre aquilo que os/as perturbava, no caso a escrita acadêmica engessada, permitindo a abertura, a torção e a liberação do pensamento para potencializar outros modos de ler e escrever nas pesquisas em educação pensadas junto da arte, produzidas de forma individual e, também, coletiva.

FIGURA 1 – MAPA VISUAL, EXPERIMENTAÇÕES COM ESTUDANTES

FONTE: Os autores (2019).

Essa experimentação propiciou aos/às estudantes uma primeira aproximação com diferentes modos de fazer pesquisas por meio da conversa entre imagens e escritas, problematizando o uso das imagens nas investigações acadêmicas e atçando suas percepções sobre as imagens enquanto potência/ten-

sionamento e não como reforço de um texto. Propomos, então, que é possível produzir pesquisas menos repetitivas e condicionadas a modelos estabelecidos, sem hierarquias e juízos de valoração ao que diz respeito a escrituras mais corretas que outras, bem como escrever com o que nos atravessa e as potências do dia a dia.

LIVRO DE ARTISTA

Abordar o tema livros de artistas no contexto da educação das artes visuais não é algo inaugural, mas consideramos, de certo modo, um desafio. Pensar essa noção, que é habitual na área das poéticas visuais no âmbito da contemporaneidade, atrelada aos acontecimentos de uma aula, do cotidiano escolar, dos encontros com os/as estudantes, tem movimentado nosso pensamento a não buscar pelo novo, mas apostar em algumas tentativas de problematizações desta noção junto à educação. Os livros de artistas foram apresentados nessa ocasião a partir de Baschirotto (2016), que pensa a respeito do que seria um livro de artista e os modos como eles podem se apresentar, abordando essa noção nas relações entre palavra, imagem e objeto. Além disso, propõe uma atualização acerca desse tema comentando algumas tipologias diferentes do livro de artista, citando exemplos contemporâneos, como o livro escultórico com a obra ‘Metragem’, de Edith Derdyk; o livro como apropriação com a obra ‘O homem sem qualidades caça palavras’, de Elida Tessles; e o livro de artista em formato diário com ‘O diário de Frida Kahlo – um autorretrato íntimo’, da artista Frida Kahlo.

Baschirotto (2016), ao trazer o desejo de propor uma atualização, supõe que esse tema não é recente, principalmente dentro da área das poéticas visuais, circunstância que Sousa (2009, p. 2241) comenta ao afirmar que alguns/algumas pesquisadores/as apontam as origens do livro de artista atreladas às “vanguardas artísticas do início do século XX, como o dadaísmo, o surrealismo, o futurismo e o construtivismo russo”, citando Marcel Duchamp como o precursor mais célebre a contemplar esse tema em algumas de suas obras.

Para pensar nas definições sobre essa noção, estabelecemos relações com Silveira (2008, p. 25), o qual entende os livros de artistas como uma categoria das artes visuais que também podem ser chamados de “livro-objeto, livro ilustrado, livro de arte, livro-poema, poema-livro, livro-arte, arte-livro, livro-obra...”.

Desse modo, podemos perceber que a terminologia livro de artista pode abranger tanto o campo artístico, quanto a obra (SILVEIRA, 2008), se configurando como um espaço destinado à criação, que pode se dar de várias maneiras, não necessariamente sendo em formato de um livro, mas, como em alguns casos, tendo o livro como referência. Nessa concepção, é possível afirmar que o livro de artista se estabelece no âmbito de uma obra intermediática (VENEROSO, 2012a), quando há uma aliança entre as imagens e as palavras.

No caso do Brasil, pode-se dizer que as origens do livro de artistas se deram com as experiências de poetas concretos, principalmente Augusto e Haroldo de Campos. Veneroso (2012b) comenta que esse tipo de poesia foi importante para o desenvolvimento dos livros de artistas no país, cuja produção esteve fortemente vinculada às palavras, sem uma relação hierárquica entre as mesmas e as imagens. Para Fabris (1988), as várias vertentes pelas quais o livro de artista se esgueirou fizeram-no se tornar uma expressão visual autônoma, fortalecendo uma estimulante relação entre texto e imagem. Percebemos essas relações junto a Veneroso (2012a), para a qual essa união é recorrente e pode acontecer de várias maneiras, sendo possível encontrá-las em diversos exemplos de livros de artistas onde é explorada a iconicidade da letra e as relações entre palavras e imagens sem uma hierarquia entre elas.

Desse modo, a partir desses encadeamentos, pudemos propor algumas tentativas de aproximações entre a noção de livros de artistas e a área da educação a partir das possibilidades de interlocução entre palavras e imagens.

FIGURA 2 – EXPERIMENTAÇÕES DE ESTUDANTES

FONTE: Os autores (2019).

Na conversa com os/as estudantes, tivemos como ponto de partida o texto de Baschirotto (2016), em que a autora comenta alguns exemplos de livros de artistas, bem como propõe pensar essas produções como híbridos entre palavras, imagens e objetos. Esse texto fora encaminhado para todos/as com antecedência e, novamente, convidado para nosso encontro, de modo que pudesse disparar algumas movimentações em torno da criação com imagens e palavras.

Realizamos uma conversa inicial sobre livros de artistas e percebemos que alguns/algumas não conheciam, sequer haviam ouvido falar desta terminologia até o contato com o texto apresentado. Outros já eram familiarizados e nos auxiliaram nas problematizações que se seguiram. Fomos conversando, trocando ideias, articulando alguns pontos que destacamos do texto, bem como observando e debatendo sobre os exemplos de obras que a autora apresenta e que podem ser considerados livros de artistas.

Desses exemplos, extraímos do texto de Baschirotto (2016) três referências artísticas – já citadas anteriormente – com o intuito de fomentar algumas experimentações através da criação. A partir dessas obras, convidamos os/as estudantes a produzirem um livro de artista. Disponibilizamos um *sketchbook* para cada um/uma escolher, de modo que, entre as páginas, estava o nome de uma das obras que deveria ser utilizada como propulsora da criação. Nossa in-

tenção não era que fosse realizada uma releitura dos trabalhos, tampouco uma cópia, mas que estas pudessem produzir algumas movimentações durante esse processo criativo.

Desse modo, durante uma semana – tempo que foi dado para a produção do livro de artista – os/as estudantes puderam experimentar essas relações entre palavras e imagens, estabelecendo alguns possíveis com os acontecimentos que pediram passagem nos trajetos desses sete dias. Os livros de artistas nos chegaram de diversas maneiras e percebemos que o formato permaneceu o mesmo, contudo as produções se diversificaram nos processos de “olhar, pegar, abrir, folhear, fechar, virar, vincar, furar, sobrepor, dobrar, ler, justapor, acumular, rasgar, costurar, atravessar, cortar, trocar, tocar” (DERDYK, 2012, p. 171), estabelecendo relações entre palavras e imagens de modo que fosse possível um tensionamento entre essas duas linguagens para provocar algumas pulverizações no campo da educação.

APROPRIAÇÕES

As apropriações foram propostas aos/às estudantes da disciplina de Práticas Educativas 1 como uma estratégia de aproximação entre palavras e imagens, de modo a mobilizar a criação. Podemos nos aproximar de imagens e textos com um posicionamento que abarque a criação ao produzirmos outros sentidos para o que vemos ou lemos. As apropriações adentraram a disciplina para pensarmos em alguns deslocamentos entre a arte e a educação, pois suas noções pertencem ao campo da arte e procuramos neste momento realizar um deslocamento para o campo educativo, na medida em que suas proposições podem mobilizar a criação junto à educação. Para tal, realizamos uma conversa com os/as estudantes a fim de articular ou compor algumas aproximações com as apropriações e suas possibilidades para pensarmos na escrita e na imagem. Como disparador para a nossa conversa contamos com o texto de Chiarelli (2002), pois aborda pontos conceituais sobre as apropriações e apresenta alguns artistas, a partir da exposição Apropriação/Coleção/Justaposição que ocorreu no espaço Santander

Cultural na cidade de Porto Alegre em 2002, o qual os/as estudantes já haviam lido previamente, para que pudéssemos conversar sobre alguns de seus pontos, do que cada um pode produzir na leitura do texto.

Nessa conversa inicial, apresentamos aos/as estudantes as noções de apropriação que compõem o campo artístico, como uma abordagem que possibilita a recolha, seleção e sobreposição de imagens, objetos e materiais de uso cotidiano no campo da arte. As apropriações como procedimento artístico de recolha e incorporação de materiais cotidianos na produção estética surge no século XX. Segundo Argan (2006), neste momento podemos visualizar alguns movimentos que mais tarde denominaremos como procedimentos de apropriação, principalmente com o cubismo, em que elementos que antes não compunham o escopo da produção artística agora se estabelecem como possíveis, como por exemplo, na utilização de objetos do cotidiano, em que materiais e imagens variadas adentram o espaço da obra de arte.

Para Chiarelli (2002), as apropriações apresentam elementos da colagem e da fotomontagem, pois o/a artista recolhe e seleciona elementos variados de sua vida para compor uma nova imagem, partindo ou compondo com imagens de obras de arte. Nesse sentido, segundo Archer (2012) a questão da originalidade e da autoria da obra de arte também passam a ser questionadas nesse cenário.

Ao articular esse procedimento para o campo educacional, propomos que as imagens da arte também possam ser apropriadas pelos/as estudantes, de modo a lhes atribuir outros sentidos, ao produzir com estas imagens uma nova imagem. Neste ínterim, podemos nos aproximar das imagens de modo a realizarmos uma experiência singular, de produção de outras imagens, assim como podemos nos aproximar de um texto de modo a produzir outras escritas, e nesta composição produzir criações com a arte e a educação. Após a conversa inicial propomos que os/as estudantes selecionassem algumas imagens impressas que disponibilizamos, dentre estas estavam imagens de obras do catálogo da exposição apresentada por Chiarelli, assim como imagens de outros/outras artistas que

trabalharam com a apropriação, como: Athos Bulcão, Walmor B. Corrêa, Paulo Gaiad, Alberto da Viegua Guignard, Lela Martorano, Sherrie Levine, Rosana Paulino, entre outros. Havia também como disparador do trabalho imagens da arte que são muito conhecidas, obras dos artistas Salvador Dalí, Sandro Botticelli, Diego Velázquez, Edvard Munch, Edgar Degas, entre outros.

A experimentação ocorreu após a seleção e recolha de cada estudante com o que lhe afetou naquele momento, imagens, trechos impressos do texto de Chiarelli, materiais diversos disponibilizados na mesa de trabalho coletiva. Muito do que se passou neste processo de criação não pôde ser capturado, porém os/as estudantes compartilharam como esta experimentação lhes passou e o que produziram neste processo no último momento da aula. Atentamos para o que foi possível produzir, tentativas de apropriação entre imagens e escritas.

As apropriações permitiram que os/as estudantes pudessem manipular aquelas imagens ao selecionar alguns fragmentos de texto, ao deslocar suas palavras, ao recortar as imagens, incorporar variados elementos em prol da criação de uma nova imagem repleta de outros sentidos, na produção de alianças entre imagem e palavra.

FIGURA 3 – APROPRIAÇÕES DE ESTUDANTES

FONTE: Os autores (2019).

A partir dos processos das apropriações, deslocamos suas noções para o campo educativo, propomos que as imagens sejam utilizadas em um processo de escrita de modo a compor problematizações singulares, na medida em que podem ser rasuradas de outros elementos do cotidiano e do que é importante para cada estudante. Essas alianças entre imagens, da arte ou não, e da escrita, de um plano de aula ou de uma pesquisa, podem ocorrer pelo viés da criação, por apropriações que dão a ver novos arranjos entre palavras e imagens.

As apropriações possibilitam para o campo educativo um procedimento de desajuste das imagens da arte, na medida em que colocam em suspensão algumas concepções de obra de arte como objeto imaculado e apenas a ser apreendido. Assim, podemos pensar em deslocamentos e desajustes nas imagens da arte e nos textos que lemos, para não apenas apreender e repetir, mas criar outras composições com elas/eles.

Nesse sentido, a imagem pode adentrar uma pesquisa ou o campo educativo aliada a potência de criação da arte, como apontam Mossi e Oliveira (2018), pois diz respeito a um posicionamento diante da vida e do modo como produzimos conhecimento, que pode estar aliado a arte, mas que não estabelece a produção de um objeto artístico. Sendo assim, qualquer campo de pesquisa e de docência pode produzir conhecimento e escrita nesta relação de criação com a imagem. Para a produção deste texto, procuramos na cartografia uma aliança com um método de pesquisa que possibilita dar a ver o que temos criado neste território, entre palavras e imagens, o que nos afeta e o que irrompe em uma aula, em uma escrita, neste encontro com os/as estudantes.

As imagens e as palavras se mostraram como campo possível da produção de variações, cada estudante produziu uma imagem ou um texto antes não visto, que permitiu a criação de composições singulares. Os/as estudantes foram desajustando as margens das imagens, recortando seus significados, buscando sentidos contemporâneos, ou temas e problemáticas presentes em suas vidas que gostariam de colocar em evidência com aquela produção. Muitos/as utilizaram

as imagens e textos em tentativas de reorganizar as frases ou palavras pela sobreposição de seus elementos, perfuraram suas certezas e produziram criações.

Nesta experiência, lançamos como desafio aos/às estudantes, pensar sobre as possíveis relações entre imagens, palavras e apropriações, propondo uma experimentação que possibilitasse a seleção, recolha, recorte, incorporação e rasura das imagens da arte, para que uma via possível de abordagem da relação entre imagem e palavra pudesse se dar pela criação. Esta experimentação foi um momento de exploração das imagens e das palavras, uma possível estratégia ou tentativa para aliar estes dois campos em prol da arte e da educação, para que possam acolher a criação em seu feitio.

CONCLUSÃO

Ao criar um mapa visual, salientando as relações entre escritas, imagens e conceitos nas pesquisas em educação, emergiu a possibilidade de discutir sobre aquilo que provoca medo e aprisiona o pensamento e, conseqüentemente, respinga nos processos de escrita dos/as discentes.

Exploramos o uso das imagens enquanto tensionadoras de mundo, discutimos sobre a não hierarquização e valoração da escrita em relação à imagem e vice e versa, sobre os modos de ler e escrever, com sobreposições, entrecruzamentos, composições com aquilo que atravessa o cotidiano dos/as estudantes, empreendendo um deslocamento entre imagens e palavras pela perspectiva da criação, o que possibilitou a visualização das conexões tecidas em meio às discussões daquilo que perturba e paralisa a escrita.

Essa experimentação tornou-se um movimento potencializador para os/as professores/as em formação, permitindo a torção dos conceitos, do pensamento e o desmanche de alguns aprisionamentos que os/as condicionavam para fazer germinar escritas e pesquisas singulares, por meio da criação de maneiras próprias de pensamento e escrita no campo da educação e da arte.

Ao propormos a criação de livros de artistas aos/as estudantes lançamos mão de articulações que se deram entre as obras selecionadas como referência e oportunizamos um espaço para a criação do que ainda não estava dado. Nesse período de uma semana de elaboração dos livros de artistas, percebemos nos diferentes processos de criação os respingos da obra que deveria servir como inspiração e também as muitas interferências realizadas por eles/as, como recortes, costuras que vazaram os limites do sketchbook, inserções de dobraduras, poesias, frases ditas pelos/as estudantes nas escolas. Nessas relações que se tramaram no fazer o livro de artista foi possível atentarmos para o modo como as imagens adentraram essas criações, como potências, forças que produziram tensionamentos, se aproximaram e também se afastaram do que era apresentado.

As apropriações procuraram articular uma aliança entre palavras e imagens como estratégia para a criação no campo educativo. Com essa experimentação, notamos que podemos nos aproximar de uma imagem ou de um texto com o intuito de provocar rasuras, incorporações, recortes em suas margens, de modo a acrescentar a ela/ele elementos que antes não lhe faziam parte, pela composição de uma outra imagem, de um outro texto.

Lançamos aos/as estudantes a possibilidade das apropriações como uma aliança potente entre as imagens e as palavras, para que pudessem ser abordadas não apenas como portadoras de significados já atribuídos a elas, mas para que também pudéssemos produzir criações em suas linhas. Assim, propomos que a arte e o texto possam ser refeitos por outros sentidos, por apropriações, ao serem fragmentados por recortes ou acrescidos de escritas e imagens, em um movimento que permite alguns deslocamentos entre palavras e imagens.

Com essas experimentações intentamos produzir e provocar algumas alianças entre palavras, imagens e criações. Para isso, apresentamos três experiências que ocorreram em uma disciplina do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, onde trabalhamos com a elaboração de mapas visuais, algumas aproximações com livros de artistas para pensar nas relações entre palavra e imagem e nas apropriações como possibilidade de criação.

Partilhamos estas experiências distintas, mas que se aliam ao apostar nas conexões firmadas entre imagem e escrita, de modo a provocar alguns deslocamentos entre arte e educação. Essas relações entre imagens e palavras e as conexões possíveis entre essas distintas linguagens, permitiram-nos pensar algumas possibilidades educativas e evocar aproximações com a educação e a arte, encontros movimentados por leituras, obras, fragmentos de textos, imagens da arte, elementos que convidamos para mobilizar e produzir alianças com palavras, imagens e criações.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**: uma história concisa. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das letras: 2006.

BASCHIROTTI, Viviane. Livro de artista: palavra – imagem – objeto. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, ano 6, jul. 2016.

CHIARELLI, T. Apropriação I Coleção I Justaposição. Catálogo: **apropriações I coleções**. Porto Alegre: Santander Cultural, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERDYK, Edith. A narrativa nos livros de artista: por uma partitura coreográfica nas páginas de um livro. **Pós**: Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 164 - 173, mai. 2012.

FABRIS, Annateresa. O livro de artista: da ilustração ao objeto. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 1988, p. 6-7. Caderno Cultura.

MOSSI, Cristian Poletti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.115-131, 2018.

NEUSCHARANK, Angélica; BARIN, Ana Cláudia. O que podem as Imagens na Pesquisa Acadêmica? I/Mediações e Possibilidades a partir da Artista Contemporânea Brooke Shaden. VALLE, Lutiere D. (Org.). **Artes Visuais e suas Mediações conexões interdisciplinares**. Editora do PPGART-UFSM, 2018. p. 52-63.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação?

Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 443-454, maio/ago. 2015.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada**: da ternura a injúria na construção de livro de artista [online]. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2008.

SOUSA, Márcia Regina Pereira de. Poesia concreta, experiências neoconcretas e os inícios do livro de artista no Brasil. In: **XVIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009, p. 2241-2256.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. Palavras e imagens em livros de artistas. **Pós**: Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 82 - 103, mai. 2012a.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. Perspectivas do Livro de Artista: um relato. **Pós**: Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 10 - 23, mai. 2012b.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 6

A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO MOBILIZADOR DOS SABERES DOCENTES

Leandro Lampe¹

Ana Maria da Luz Schollmeier²

Cláudia Smaniotto Barin³

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, E-mail: leandroolampe@gmail.com.

2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, E-mail: anamariadaluz25@hotmail.com.

3 Doutora em Ciências e Pós-doutora em Eletroquímica, Professora Associada da UFSM, Coord. MeNTE - Grupo de Materiais e Novas Tecnologias Educacionais e Coord. do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM. E-mail: claudiabarin@ufsm.br.

RESUMO: Em meados do mês de março do ano de 2020, o contexto brasileiro foi afetado pela pandemia Covid19, havendo a necessidade de isolamento social como medida de prevenção do aumento de casos da doença. Essa imposição de distanciamento trouxe consigo reflexos no mundo do trabalho, na economia e também nos espaços formais e informais de ensino e aprendizagem. No âmbito da UFSM, os professores e estudantes passaram a mediar a aprendizagem de forma online, o que constituiu-se um desafio. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência de dois mestrados, participantes da disciplina de docência orientada, no viés da aquisição dos saberes docentes para mediação pedagógica online. A disciplina onde à docência foi realizada é ofertada para ingressantes de um curso de Ciências Rurais e possui um componente teórico e outro experimental, assim, ao se deparar com a necessidade de distanciamento social, foi preciso repensar a práxis, encontrando alternativas para mediação pedagógica online. A vivência ao longo do semestre com os estudantes e a docente regente da turma propiciou a mobilização não apenas dos saberes disciplinares e curriculares, mas também dos saberes experienciais. A oportunidade de participar desse momento atípico, rompeu paradigmas do como ensinar Química e engajar os estudantes, ainda que de forma remota.

Palavras-chave: Docência orientada. Ensino de química. Pandemia. Ensino remoto. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela Covid-19 fez com que diversos setores da sociedade, já consolidados, fossem revistos e impostos a necessidade de mudanças e adequações a essa nova condição. Um dos principais setores atingidos pela pandemia foi a educação, impondo como medida necessária o isolamento social físico. Assume-se, neste estudo, o uso do termo “isolamento social físico” e não “isolamento social” pois corrobora-se com Martins e Almeida (2020), quando as autoras indicam que apesar de se vivenciar uma situação de quarentena, também desenvolveu-se um intenso processo comunicativo, de trocas de experiências e vivências mediados pelo uso das tecnologias digitais. Essa situação atípica trouxe consigo a necessidade de mudanças nos diversos espaços educacionais,

desde o nível básico até a pós-graduação, impondo aos professores e estudantes uma nova rotina de aprendizagem, mediada por tecnologias.

É nesse contexto de adaptação que se está inserido, não apenas como estudantes de pós-graduação, mas também como docentes vinculados à disciplina de docência orientada. Assim, juntamente com o professor regente das duas turmas de Química para as Ciências Rurais, o planejamento inicial para ser realizado por meio de atividades presenciais necessitou então “migrar” para o ensino remoto, o que proporcionou desafios a todos os sujeitos envolvidos no processo. Todavia, essa experiência contribuiu para o aperfeiçoamento dos futuros mestres.

Imbernón (2006, p. 15), há mais de uma década, já refletia sobre o assunto quando citou:

“[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza [...]”.

O autor destaca a necessidade de mudança do perfil do educador para ensinar no contexto atual, pois o professor, no século XXI, assume um “novo papel” e necessita adaptar-se e transformar-se frente às mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas que vem ocorrendo, uma vez que os desafios e dificuldades que o docente enfrenta já não são as mesmas.

A sociedade está em contínuo processo de transformação e, segundo Vigotski (2010), toda a educação é de natureza social. O único educador capaz de desenvolver novas situações no organismo humano é a própria experiência, pois é ela que permanece viva. Por este motivo, a experiência de um professor é a base principal do trabalho pedagógico, o que demonstra que as experiências dos educadores durante a pandemia trouxeram crescimento e aperfeiçoamento profissional.

Conforme já destacam Fiori e Goi (2020, p. 223) quanto ao ensino remoto, “sabe-se que existem inúmeras dificuldades tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno, como falta de capacitação em desenvolver aulas em ambientes virtuais”, além de fatores tecnológicos que acabam agindo como fator limitante, como, por exemplo, recursos limitados de armazenamento para versões gratuitas, recursos que demandam alta banda de internet, entre outros. Entretanto, este momento atípico permitiu que possibilidades pudessem ser revistas e alternativas encontradas em meio à diversidade de programas educacionais disponíveis na rede. As autoras ainda indicam para o ensino de química que a variação entre as formas de atividades síncronas e/ou assíncronas com o acompanhamento de tutores à distância devem contemplar uma diversidade de materiais neste ambiente virtual, para que não se torne cansativo nem para o professor, nem para o estudante.

A partir do reconhecimento da importância de desenvolver conteúdos e conhecimentos de diferentes maneiras, a professora orientadora e os docentes orientados, a fim de contemplar as habilidades e as diferentes maneiras de aprendizagem dos estudantes, se apropriaram de recursos variados, como produção de vídeos, infográficos, atividades gamificadas, etc.

Nesse contexto, este estudo é caracterizado como um relato de experiência de dois mestrandos que realizaram docência orientada durante o período da pandemia causada pelo Covid-19, e, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa na qual foi realizada a observação participante. Gil (1987, p. 108) indica que a pesquisa participante pode ser entendida como a “técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”, bem como realizado pelos docentes orientados, que puderam relatar suas experiências durante suas vivências práticas perante ao ensino remoto em uma turma de um curso da área de ciências rurais. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 194), a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão

próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência de dois mestrandos, vinculados por meio da Docência Orientada, em uma disciplina Química, no viés da aquisição dos saberes docentes para mediação pedagógica online. Em vista disso, a vivência dos mestrandos ao longo do semestre do ano de 2020, apresentou-se como uma oportunidade de aprendizagem, em que propiciou a mobilização de saberes docentes, além de dar um “novo olhar” em como ensinar química.

OS SABERES DOCENTES

Ao referir-se a Saberes Docentes, leva-se em conta as contribuições teóricas de Tardif (2012), em que o autor destaca saberes como conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidades, entre outros aspectos que são utilizados pelos professores ao exercer o seu trabalho diário. Para o autor, o saber dos professores não está desvinculado de outras dimensões de ensino, nem do estudo do trabalho que desenvolvem, pois o “saber” está relacionado a condicionantes e ao contexto do trabalho.

Tardif (2012) argumenta que o saber dos professores é um saber deles e está totalmente relacionado com a pessoa e identidade deles, bem como a experiência de vida e história profissional. Em outras palavras, as relações e atividades que desenvolvem com os estudantes, com outros professores, na escola e, em momentos antecedentes propiciam os saberes docentes.

Assim, o saber em sua origem é social, porque é partilhado por todos os sujeitos envolvidos, quando estes trabalham e estão sujeitos a uma estruturação, organização e ideais (como matérias, programas, regras, etc.) em seu trabalho diário, mesmo que haja originalidade. Este sistema é legitimado e orientado em sua utilização na escola, universidade, sindicato, grupos de estudos e pesquisas, Ministério da Educação, entre outros (TARDIF, 2012).

De fato, o saber dos professores é social, pois os objetos utilizados são sociais e este saber é “adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 14).

Essas contribuições elencadas por Tardif (2012) deixam claro a importância de considerar o saber dos professores como um saber social, ou seja, não é um conjunto de conteúdos cognitivos “prontos e acabados”, mas sim um processo construído ao longo dos anos, que se transforma cada vez mais. Cabe salientar que há uma diversidade ou pluralismo de saberes e, também, “temporalidade de saber”, pois o saber é desenvolvido e adquirido por meio de uma história de vida, de uma carreira profissional por assim dizer, porque “ensinar supõe aprender a ensinar”, a dominar os saberes necessários à realização do trabalho que exercem.

A partir dessa perspectiva, Tardif (2012) elenca quatro saberes docentes:

- a) Saberes Disciplinares: saberes sociais definidos, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, “sob a forma de disciplinas. Ex: saberes da Matemática, História, Literatura, etc” (TARDIF, 2012, p. 38).
- b) Saberes Curriculares: são os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos. “Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2012, p.38).
- c) Saberes Profissionais: inclui-se os saberes das Ciências da Educação e da Pedagogia. Pode-se entender como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de Ciências da Educação).

- d) Saberes Experienciais: resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas no espaço da escola e às relações estabelecidas com estudantes e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 38).

Já Perrenoud (2000) apresenta a ideia de dez famílias de competências, quando se refere ao delinear o movimento dos professores, em que foge da ideia de competência enquanto saber ou atitude, mas define as competências que mobilizam e integram tais recursos. O autor destaca que as competências representam um horizonte e não um conhecimento consolidado. Dentre as dez competências organizadas, a oitava refere-se ao uso das novas tecnologias, pois segundo o autor, “o ensino não pode ignorar o que se passa no mundo” (p. 125).

Esta oitava competência vem ao encontro dos desafios que as instituições de ensino vivenciam nos dias atuais em meio a pandemia Covid 19, em que, cada vez mais, há a necessidade de tecnologias, pois o isolamento social exigiu o uso da internet e o ensino online por um longo período de tempo. O que remete a urgência dos professores utilizarem das novas tecnologias, pois os estudantes já aderiram aos mais diversos meios tecnológicos e a escola, a universidade e todo meio educacional precisa acompanhar as diversas transformações que vêm ocorrendo na sociedade, aderindo a instrumentos inovadores e eficazes ao ensino e aprendizagem. Isso não significa “aderir a modismos”, mas sim cabe a cada educador avaliar as possibilidades que as tecnologias apresentam, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre as novas tecnologias.

Todavia, sabe-se que as novas tecnologias apresentam maior possibilidade de reforçar a contribuição de trabalhos pedagógicos e didáticos mais contemporâneos, não ultrapassados e nem atrasados ao tempo em que vivemos. As tecnologias permitem que sejam utilizadas situações de aprendizagem mais complexas, ricas, eficazes e inovadoras, em que há, também, maior interação entre os

sujeitos educacionais, além do foco do trabalho não ser o professor em sala de aula, mas sim o estudante, o qual se apresenta com maior autonomia sobre sua aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

Outra competência enfatizada pelo autor, refere-se a importância do professor administrar a sua própria formação contínua, a décima competência, quando este professor procura atualizar-se e adaptar-se a condições de trabalho em evolução, mesmo que os educadores estejam imersos em um “sistema”, em que existam “práticas extremamente diversas, umas à frente de seu tempo, outras dignas de museu” (PERRENOUD, 2000, p. 157).

Assim, os desafios atuais que se apresentam aos docentes são inúmeros; aos professores que não negam o movimento que se apresenta continuamente em todas as direções e os estimula a fazer de sua prática uma reflexão contínua, o que também exige maior diálogo entre os professores para uma auto-avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como do trabalho do próprio educador (PERRENOUD, 2000).

A seguir, apresenta-se a organização do estudo, os períodos em que ocorreram as ações de mediação, o público participante, bem como alguns dos recursos empregados durante o semestre em que os docentes orientados atuaram junto aos estudantes de graduação.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A disciplina de química, vinculada a Docência Orientada aos mestrandos, no Curso de Ciências Rurais, teve início no mês de março de 2020 e os graduandos estavam no primeiro semestre do curso. Inicialmente, a disciplina estava organizada para ser desenvolvida de forma presencial. Entretanto, em função da pandemia de Covid19, esta teve que ser totalmente reorganizada para a mediação online. Até aquele momento, os mestrandos não haviam tido nenhuma experiência anterior e/ou formação para tal atividade, mas a docente orientadora já havia tido experiências com o ensino online e educação a distância. Isso auxiliou

os mestrandos a desenvolver atividades em atuação com o professor a regente da turma, no desafio de realizar uma disciplina de química com componente teórico e prático, por meio do ambiente virtual já utilizado pela universidade, o Moodle. Tal desafio, inicialmente, trouxe indagações aos mestrandos, quais sejam: como faremos para ensinar química por meio de atividades e experimentos sem um laboratório físico? Será que os estudantes irão participar e se envolver? E, será que realmente irão aprender química?

Todavia, os mestrandos não sabiam que o ambiente virtual mediado por tecnologias se apresentava como um “leque de possibilidades”. Já nas primeiras aulas, a regente da turma buscou com que o ambiente moodle da disciplina fosse atraente visualmente. Assim, os mestrandos e a professora orientadora criaram um avatar para os representar virtualmente, por meio do aplicativo MomentCam. As primeiras aulas iniciaram com o conteúdo de Química Analítica como exatidão e precisão, por meio de uma História em Quadrinhos. Posteriormente, na temática Soluções Químicas, foi fornecido aos educandos, no ambiente moodle, o laboratório da UFSM, com auxílio do Google Tour Creator. Isso facilitou, aos estudantes de Ciências Rurais, uma maior aproximação do laboratório físico com os materiais utilizados, já que os discentes não puderam ter contato com o laboratório de química da universidade, em decorrência do distanciamento físico exigido para o enfrentamento da Covid19.

Entre as competências que orientam ou deveriam orientar as formações iniciais e contínuas, além de contribuir para a luta contra o fracasso escolar, o uso das novas tecnologias torna-se cada vez mais necessário para os professores em meio às intempéries que afetam a sociedade nos dias atuais. Essa realidade vem ao encontro do que Perrenoud (2000) destaca como uma “competência emergente”: o uso das novas tecnologias. A situação vivenciada por todo meio educacional, a partir da interferência da pandemia, acentuou a necessidade do uso frequente do ensino online, por meio de computadores, internet, softwares diversos e outros instrumentos tecnológicos.

Assim, as aulas com os estudantes do curso de Ciências Rurais foram se desenvolvendo com o auxílio de vários instrumentos tecnológicos, como áudios, vídeos, infográficos e imagens, além de diversos recursos como artigos científicos, resolução de exercícios e interação no Fórum online. A partir dessa experiência, os participantes da disciplina puderam interagir e conversar das possíveis dúvidas, apontamentos e sugestões sobre os assuntos estudados em cada aula e, com isso, foi possível uma aproximação entre os estudantes, os mestrandos e a professora

Os desafios estiveram sempre presentes no momento de construção e elaboração das aulas, como, por exemplo, ao gravar um vídeo, ter que refazê-lo várias vezes, por causa de uma imagem ruim, ou de um áudio danificado. Da mesma forma, imagens e grafias com baixa resolução, utilizadas no ambiente moodle, demandou substituição e retrabalho.

Em suas formações, os estudantes não haviam vivenciado estágios e disciplinas totalmente on-lines ou por meio de um sistema remoto, mediados pelos recursos tecnológicos. Todos esses percalços trouxeram à memória dos mestrandos o quão trabalhoso é desenvolver o ensino de química de maneira online, mas também contribuíram para ampliar a formação dos mestrandos, que já eram licenciados em química.

Por meio da Docência Orientada, alguns desafios puderam ser evidenciados ao ensinar no contexto atual e pandêmico, com o ensino on-line:

a) Acesso à internet: o acesso à rede se mostra como um fator limitante dos processos de ensino e aprendizagem neste contexto, uma vez que em muitos casos os estudantes e até mesmo enfrentam problemas de conexão com a rede. Esses problemas em certa medida dificultam encontros síncronos, atividades dinâmicas que demandam mais sinal de banda, o envio de atividades nos prazos solicitados, entre outros. Cabe então aos professores e estudantes buscar formas de contornar a situação compreendendo o contexto de precariedade de rede no país.

Em países como o Brasil, a maneira de estender à maioria da população o acesso à Internet não pode seguir o modelo comercial dos países desenvolvidos, baseado na aquisição individual de um eletrodoméstico caro (o computador) e no pagamento mensal de serviços comerciais de acesso. As abordagens alternativas para os países como o nosso combinam formas coletivas de acesso local, programas de acesso em escolas e outros espaços públicos como bibliotecas e telecentros, além de acesso comercial através do estímulo à oferta de serviços de rede em locais de menor interesse comercial (cibercafés, cooperativas para provimento local de acesso, etc.) (AFONSO, 2002, p. 170).

b) Infraestrutura: a infraestrutura universitária e escolar já não comportaria mais este novo formato de ensino e aprendizagem, e assim, as casas dos professores começaram a acomodar salas de aula, laboratórios e estúdios de gravação improvisados, para que assim pudessem continuar suas aulas buscando aproximação com a forma que ocorreria caso todos estivessem em sala de aula.

Pode-se dizer que o professor e estudante necessitam ter acesso a internet com qualidade para ter êxito durante as aulas no ensino remoto. Fato este, observado durante a docência orientada, porque alguns graduandos residiam na zona rural, o que às vezes trazia dificuldades aos educandos em realizar e acompanhar todas as atividades.

c) Uso das TIC: As Tecnologias de Informação e Comunicação já apresentam relação próxima à Educação mesmo antes da pandemia, no entanto neste período essa relação foi ainda mais estreita, o que pôde ser um fator dificultador para aqueles professores que até então não haviam tido contato com as tecnologias. E essa dificuldade, em alguns casos se dá devido a falta de formação, como já indicam Pereira et al. (2020):

[...] trazem várias formas de aprendizagem e que o educador deve coordenar esse processo. Entretanto é visível que há uma falta de preparo e formação frente ao uso dessas tecnologias e, por conseguinte não temos conseguido alcançar o ritmo dos alunos com a utilização dessas ferramentas. Portanto, desse processo evolutivo, adequar-se ao emprego dessas inovações é uma necessidade básica que os professores não têm como esquivar-se (PEREIRA, et al. 2020, p. 3).

Assim, os professores em meio ao ensino remoto, não tem como “fugir”, negligenciar e até mesmo adiar o uso das tecnologias. Pois, sem o auxílio das tecnologias não seria possível dar continuidade aos estudos dos estudantes, diante do isolamento social recomendado pelo Ministério da Saúde e Educação. A pandemia Covid-19 gerou mudanças significativas na educação brasileira, porque estimulou e impulsionou os agentes da educação a um maior aperfeiçoamento, a aprender o que ainda era deixado de lado em questões tecnológicas, durante as diversas dificuldades enfrentadas durante a pandemia.

d) Mediação Pedagógica: A Mediação Pedagógica bastante atrelada a Vigotski, reconhece a importância dos professores na mediação dos processos de ensino e aprendizagem e geralmente atrelados a uma atividade escolar (PEIXOTO e CARVALHO, 2011). E, assim neste contexto pandêmico em que o ensino precisou ser mediado pelos professores por meio de interfaces as tecnológicas:

É igualmente importante lembrar que as mídias (e nós, seres humanos, somos igualmente instrumentos mediadores) favorecem a mediação e a apropriação, pelo indivíduo, do patrimônio e da experiência acumulada pela humanidade, sendo, assim, instrumentos que permitirão ao indivíduo se apropriar dos conhecimentos e das competências desenvolvidas pelo grupo no qual está inserido (PEIXOTO e CARVALHO, 2011, p. 36).

A linguagem, a fala, as imagens e as interfaces utilizadas para ensinar, durante as aulas de química, podem favorecer ou prejudicar os processos de ensino e aprendizagem. Todavia, o professor tem a liberdade de escolher “este ou aquele” instrumento para ensinar. Há um leque de possibilidades por meio das tecnologias para auxílio dos professores, o que necessita apenas as habilidades necessárias para o bom uso das tecnologias. Por isso, torna-se fundamental que os educadores busquem maior aperfeiçoamento para êxito ao utilizar as TIC em aula.

Segundo Perrenoud (2000), o professor necessita administrar a sua formação contínua, o que diz respeito a priorizar esta competência, fato este que torna

a docência orientada, em nível de pós-graduação, uma disciplina necessária. Conforme o autor, “o exercício e o treinamento poderiam sim bastar para manter competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável” (PERRENOUD, 2000, p. 155). Todavia, a escola e o mundo em que ela está imersa transformam-se rapidamente, exigindo do professor considerar que “os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução” (PERRENOUD, 2000, p. 156).

Dessa forma, aos mestrandos, exercer a docência orientada em um momento de pandemia, trouxe benefícios ao buscarem administrar a sua formação contínua, por meio de novas experiências, bem como o uso de novas tecnologias. Os estudantes necessitaram estudar e rever conteúdos químicos já estudados em sua formação inicial e precisaram relembra-los muitos conceitos científicos para, então, conseguir ensinar química voltada para a área agrícola.

Além disso, o mestrado que os pós-graduandos estavam cursando é direcionado para a área da educação profissional, o que os distanciava, um pouco, da área específica do Ensino de Química e dos conteúdos abordados na disciplina de docência orientada, como: Equilíbrio Químico, Ácidos e Bases, Hidrólise Salina, Solução Tampão, Análise Volumétrica, Volumetria de Neutralização, Complexação e Oxi- redução, entre outros.

A necessidade do professor estar em uma formação contínua e permanente ao se atualizar, estudar e rever o conhecimento científico, assim como os mestrandos durante a participação na disciplina no curso de Ciências Rurais, que exigiu uma nova postura, em que acarretou em crescimento profissional, torna-se uma necessidade fundamental para os educadores que desejam melhorar seu ofício profissional. Os saberes curriculares e experienciais foram mobilizados no momento em que os pós-graduandos refletiram sobre sua prática, pesquisaram os mais diversos meios de auxiliar no aprendizado dos educandos, além de exigir maior estudo e preparo, bem como a compreensão e conhecimento sobre o que estavam ensinando.

Outro aspecto interessante aos mestrandos foi a disposição em aprender com a professora regente, pois os professores apresentam experiências diferentes, conhecimentos complexos sobre diversas áreas do ensino. Isso proporcionou momentos de múltiplas aprendizagens aos pós-graduandos, tanto sobre o Ensino de Química, como em relação a Didática e Pedagogia utilizada nas aulas, em que aprender novas tecnologias, novas formas de ensinar e também os cuidados ao ensinar de maneira online foram fundamentais para transformar o conhecimento prévio e até mesmo impressões errôneas aos mestrandos sobre o ensino remoto.

As vivências experienciadas pelos mestrandos durante a disciplina de química na docência orientada os desafiou a estar em uma formação permanente, porque os educandos, bem como os perfis da sala de aula ou até mesmo pode-se dizer, as situações que os educadores podem “vivenciar” e “enfrentar” são sempre um mistério, fato este vivenciado a partir da pandemia. Além disso, passa-se ano após ano e os estudantes já não são mais os mesmos, a sociedade está em constante transformação e os desafios educacionais são imensos para o professor que deseja estar em constante aperfeiçoamento e transformar-se a cada dia mais para estar em contínuo crescimento em sua profissão.

Todavia, Imbernón (2009, p. 12) comenta que, para os docentes, “[...] é mais fácil fixar-se no que - embora mais mal do que bem - tem funcionado, sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias”. Porque, atualmente, ainda há poucas mudanças se pensarmos nos pátios e salas de aula das escolas e universidades. Os professores sabem que são “tempos diferentes” e, até desejam avançar, mas ainda vivemos com um “pensamento educativo único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos, etc) (p. 14), e, assim, fica difícil desmascarar o currículo oculto que se ensina na formação do professorado.

Imbernón (2009, p. 14) destaca que é necessário romper essa forma de pensar, extremamente linear, “sem permitir outras formas de ensinar, de apren-

der, de organizar-se [...]”. Segundo o autor, tem-se a percepção de que os sistemas e maneiras de ensinar anteriores já não funcionam para educar a população do século XXI. Assim, é preciso ter um novo olhar, buscando analisar o que funciona, mas também o que é necessário abandonar, bem como o que temos que desconstruir ou até construir sobre o velho para avançar na educação.

As transformações que a sociedade vivencia impulsionam os educadores a transformar-se junto à regente suas práticas e experiências, a não parar de estudar, a continuar a aprender e inovar em seu trabalho pedagógico. Pois, as incertezas do amanhã exigem uma nova postura do professor brasileiro diante dos desafios educacionais que cada ano se apresentam. A postura de um educador disposto a desenvolver uma formação contínua torna-se assim essencial, para maior êxito e qualidade da educação brasileira.

Assim sendo, a pandemia Covid-19 propiciou implicações em diversos setores do Brasil, o que proporcionou também uma profunda reflexão aos educadores sobre a maneira de ensinar e a necessidade urgente de uma nova percepção sobre as tecnologias como aliadas da educação. Fato esse experienciado pelos mestrados na docência orientada, que abriu horizontes para um novo olhar sobre a educação brasileira.

CONCLUSÃO

Este estudo que se constitui de um relato de experiência de dois mestrados que realizaram docência orientada na disciplina de Química, em um curso de graduação da área de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria, durante o primeiro semestre de 2020. Nesse período foi marcada a chegada e disseminação da pandemia de covid19 no Brasil, alterando hábitos e sistemas já consolidados, como, por exemplo, o da educação em diferentes níveis, inclusive no ensino superior, uma vez que o distanciamento físico se mostrou como uma medida necessária para o enfrentamento da pandemia. A partir disso, já não era mais possível vivenciar a docência orientada nas salas de aula e laboratórios da Universidade, sendo necessário migrar para o ambiente virtual.

A experiência vivenciada pelos mestrandos fez com que desenvolvessem saberes que antes não tinham, inclusive a mediação online. Esta, em um primeiro momento, parecia um fator limitante que geraria dificuldades para o desenvolvimento das aulas teóricas e práticas de Química, foi especialmente um momento oportuno para formação dos docentes orientados, que não haviam tido experiências com ensino remoto, mediado por tecnologias durante seu período de formação inicial, na graduação de Química licenciatura.

Assim, por meio desta nova vivência, os pós-graduandos puderam complementar sua formação inicial, que não abarcava discussões e momentos de experimentação na prática do ensino mediado pelas tecnologias, como mencionado anteriormente. Este momento atípico permitiu com que os mestrandos desenvolvessem habilidades as quais levarão consigo para a carreira profissional, reconhecendo fatores de potencialidade e de dificuldades a partir do ensino mediado pela tecnologia.

Além de visualizarem alternativas para o processo de ensino e aprendizagem de Química, que ao longo dos tempos já apresenta relação estreita com as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. Sendo essa relação alvo de pesquisas e estudos que permitiram avanços em uma área do conhecimento tida como difícil por estudantes de diferentes níveis. E, assim, também se mostra importante a divulgação dos resultados obtidos durante o ensino remoto, de modo que as ações positivas possam ser difundidas e aplicadas para diferentes contextos auxiliando professores e estudantes, e aquelas ações que não tiveram resultados satisfatórios possam ser aperfeiçoadas para ocasiões futuras.

Dessa forma, a experiência vivenciada pelos mestrandos apresentou-se como um “momento diferenciado” pois, mesmo já Licenciados em Química, foi a primeira experiência como docentes no ensino superior e, também, a primeira experiência no online e, em meio ao ensino remoto, o que propiciou estímulos para o desenvolvimento de novas habilidades e saberes. Além da reflexão sobre a importância de um contínuo aperfeiçoamento profissional como docentes, para adaptar-se às transformações que ocorrem na sociedade.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez editora, 2006

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Art-med, 2000. 192 p

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FIORI, Raquel; GOI, Mara Elisângela Jappe. O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus. **Revista Thema**, [S. l.], v. 18, n. ESPECIAL, p. 218-242, 2020. DOI: 10.15536/thema.V18.Especial.2020.218-242. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1807>. Acesso em: 9 dez. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma; Educação em tempos de pandemia no Brasil: *saberesfazer*es escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectivas. **Revista Docência e Cibercultura**. v.4, n.2, p.215-224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>

PEREIRA, Maria Aparecida Carvalho; BANDEIRA, Ana Dalva de Oliveira; WERNER, Mônica Eunice; WITCHWASTYSKIS, Silvia Lopes Lino; LIMA, Wélida Kátiane dos Santos Sousa. FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS DE NOVAS APRENDIZAGENS EM TEMPO DE PANDEMIA COM A UTILIZAÇÃO DAS TICS. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID7424_30092020113342.pdf>. Acesso em: 5 Jan. 2021.

PEIXOTO, Joana.; CARVALHO, Rose Mary Almas. DE. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA MIDIATIZADA PELAS TECNOLOGIAS?. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15671>> Acesso em 2 jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.15671>

AFONSO, Carlos. Internet no Brasil -alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169–184, 2002. Disponível em: <http://pbh.gov.br/informaticapublica/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 558 p.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 7

ARTES MOBILIZANDO AS LINGUAGENS DE MANEIRA INTERDISCIPLINAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Emília da Rosa Kessler¹

Maria Antônia Saccol da Costa²

Alexandre Soares Heberle³

Douglas Lemes Goulart⁴

Lorena Peterini Marquezan⁵

1 Licenciatura em Teatro-UFSM, Artes Mobilizando as Linguagens de Maneira Interdisciplinar a Partir dos Contos de Fada/PROLICEM. anaerk@gmail.com.

2 Licenciatura em Teatro-UFSM, Artes Mobilizando as Linguagens de Maneira Interdisciplinar a Partir dos Contos de Fada/PROLICEM. masaccol@hotmail.com.

3 Licenciatura em Teatro-UFSM. 078.soares@gmail.com.

4 Licenciatura em Teatro-UFSM. douglaslemes194@gmail.com.

5 Professora orientadora (associada III do Dep. Fundamentos da Educação-CE/UFSM).

RESUMO: Este trabalho está vinculado ao projeto de ensino “Artes mobilizando as linguagens de maneira interdisciplinar a partir dos contos de fada”, que objetiva estabelecer relações de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade através da arte-educação, articulando diferentes áreas do conhecimento aos saberes e fazeres no processo de formação inicial e continuada de professores, possibilitando a imersão na Educação Básica. Busca-se despertar o imaginário e a criatividade, implicando no desenvolvimento da afetividade, percepção, expressão, sensocrítico, autoestima e autoconhecimento. O relato de experiência abordado neste trabalho faz referência aos processos de adaptação da obra de Rúbem Alves “Caindo na real: Cinderela e Chapeuzinho vermelho para o tempo atual” (2004), para uma contação de história encenada em linguagem audiovisual, realizada pelas acadêmicas de Licenciatura em Teatro e participantes do projeto supracitado. O recorte realizado se assenta nos processos remotos de montagem, adaptação de roteiro, elaboração de figurino e cenário, bem como a transposição desta proposta para o vídeo, buscando estabelecer diálogos entre as possibilidades e potencialidades da formação acadêmica inicial e da Educação Básica, considerando as múltiplas linguagens envolvidas e as demandas emergentes do contexto pandêmico.

Palavras-chave: Arte-educação. Interdisciplinaridade. Formação de professores. Contos de fadas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao projeto de ensino “Artes mobilizando as linguagens de maneira interdisciplinar a partir dos contos de fada”, que objetiva estabelecer relações de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade através da arte- educação, articulando diferentes áreas do conhecimento ao saberes e fazeres no processo de formação inicial e continuada de professores, com base no paradigma da complexidade de Edgar Morin, possibilitando a imersão na Educação Básica. Busca-se despertar o imaginário e a criatividade, implicando no desenvolvimento da afetividade, percepção, expressão, senso-crítico, auto-estima e autoconhecimento, considerando que os contos de fadas expressam, na linguagem dos símbolos, conteúdos conscientes e inconscientes e servem para soluções dos problemas interiores.

Considerando o contexto pandêmico e a adaptação para o ensino remoto em todas as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, fez-se necessária a reinvenção de modos de interagir e produzir interação entre Ensino Superior e a Escola Básica, especialmente, nesse caso, o processo de formação de professores. Morin (2011) afirma a importância de criar espaços dialógicos, criativos, éticos, estéticos, reflexivos e democráticos, capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social em todos os níveis de ensino.

Outro autor que atravessa as nossas reflexões pertinentes ao processo de formação de professores, é o psicanalista Rubem Alves (1994), que trata em seu livro *Alegria de Ensinar*, que as crianças e adolescentes, com seus olhares tristes, suplicam: por favor, me ajude a ser feliz! Rubem Alves afirma que o verdadeiro mestre é aquele que ensina ser feliz e que sem alegria todo o potencial do aluno jaz adormecido. No mesmo livro, o autor afirma que todo professor deve ser um pastor da alegria.

Ainda nesse sentido, Snyders (1988, p.14), no seu livro *A alegria na escola*, comenta a importância da escola na formação do sentido da vida:

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária, coisa que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é por que, no pátio vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade nem de alegria.

Concordamos com Snyders (1988, p.15-19) quando nos propicia uma profunda reflexão que para uma renovação da Pedagogia a favor de todos os alunos em que haja satisfação cultural escolar, trabalhando de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, no nosso teatro, literatura infantil, psicologia da educação, entre outras:

A Pedagogia, uma reflexão em conjunto sobre a pedagogia, a renovação da Pedagogia, isto não diz respeito somente aos alunos mais jovens ou aos mais rebeldes ou aos mais “desfavorecidos”. Quero definir a Pedagogia como a que se esforça para conduzir os alunos, para a satisfação cultural escolar, para transformar a escola a fim de que ela coloque a satisfação cultural escolar em primeiro plano de suas preocupações. Ali

onde há alegria há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto [...] Na alegria é a totalidade da pessoa que progride e, em relação à totalidade da vida sentir, compreender, força de agir [...].

Considerando condições estabelecidas a partir do ensino remoto, é papel das instituições de ensino superior em conjunto com a Escola Básica criar tempos e espaços que não apenas favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, mas também propiciem atividades culturais que possibilitam saltos no desenvolvimento potencial que representam sonhos e esperança de superação das demandas que emergiram nesse contexto.

Mais adiante, Orlandi (2001, p. 159-160) salienta as figuras de linguagem fundamentais na Análise do Discurso como o texto, o contexto, o intertexto, o espaço simbólico, as paráfrases:

Pensando-se a linguagem como processo e fazendo do uso o documento linguístico essencial, reflexo da situação social, a ideia de diálogo está na base de qualquer reflexão sobre linguagem. Como o texto é um espaço, mas um espaço simbólico, não é fechado em si mesmo: tem relação com o contexto e com os outros textos. A intertextualidade pode ser vista sob dois aspectos: primeiro, porque pode relacionar um texto com outros nos quais ele nasce e outros para os quais ele aponta.

DESENVOLVIMENTO

Neste projeto de ensino, tentamos, à luz da análise do discurso, ressignificar os contos de fada Cinderela, de Charles Perrault (1628-1703) e Cinderela para os tempos atuais, de Rubem Alves (2004), fundamentada no dispositivo teórico de Orlandi (2001, 2004), Pêcheux (1992), Scherer (1991). O corpus delimitado inicialmente foi ressignificar os contos de fada Cinderela, de Charles Perrault (1628- 1703), e Cinderela, de Rubem Alves (2004). A partir de reflexões feitas no grupo, sentimos a necessidade de expandir a produção, considerando que houve deslizamentos de sentidos, provocando a criação de uma história autoral, que se adequasse ao contexto contemporâneo, considerando que “Cinderela para os tempos atuais” não contempla discussões que emergiram a posteriori.

Inicialmente, o grupo realizou a leitura de textos para embasamento teórico e compreensão da proposta do projeto nas aulas de Psicologia da Educação, bem como a leitura do livro de Rubem Alves (2004), “Caindo na Real – Cinderela e Chapeuzinho Vermelho para o Tempo Atual”, e realizou discussões acerca de limites e possibilidades da materialização da proposta considerando as demandas emergentes da pandemia. Foi realizada a elaboração de cronograma de trabalho percebendo o pouco tempo para realizarmos as gravações presenciais, devido às condições sanitárias vigentes.

Para a elaboração do roteiro, foram realizadas conversas e análise sobre as percepções sobre as diferentes versões da história da Cinderela, buscando compreender quais são os pontos comuns que envolvem a história, quais seus principais marcos, quais versões da história são mais conhecidas. Para além de produções literárias, buscamos também referências em produções audiovisuais para compor a elaboração de cenários, figurinos e personagens.

Seguimos acompanhando a disciplina de Psicologia da Educação e participando nos debates emergentes das discussões acerca da articulação entre teoria e prática apontando para as teorias psicanalíticas que materializaram a comprovação científica de que as crianças, através dos contos de fadas, mobilizam seus sonhos, desejos, medos, traumas, entre outros. Lajonguiere (1982), em sua tese de doutorado publicada no livro de Piaget e Freud: (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber, afirma ser necessário a vivência transdisciplinar ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento que faz transcender permeado pela reflexão o sujeito do desejo inconsciente sobre a singularidade do conhecimento e saberes construídos pelo educando, reconstruindo o conhecimento virtual e real compartilhados socialmente articulando desejos sonhos com criações abertas e inacabadas ressignificadas abertamente.

Foi construído um esboço de roteiro para adaptação audiovisual das histórias “Cinderela”(clássica) e “Cinderela para os tempos atuais”, emergindo a criação de uma terceira história. Essa terceira história surgiu a partir da análise

reflexiva acerca das temáticas abordadas pelas histórias anteriores, e nesse processo o grupo sentiu a necessidade de criar uma nova história levando em conta a heterogeneidade cultural e motivacional, impregnada de valores e sentimentos que caracterizam as diferentes subjetividades imersas na sociedade atual, com vistas à autonomia, ao respeito às diferenças, em um mundo complexo contendo inúmeras representações abertas e inacabadas.

Na construção do roteiro se teve um cuidado em possibilitar uma narrativa que contemple diversas temáticas e abra espaço para desdobramentos heterogêneos e com base nas proposições de cada contexto. Discutimos também a inatualidade presente na história da Cinderela montada pela Disney, e compreendemos que seria interessante uma comparação entre a Cinderela de 1950, de 2004, e a criada por nós.

O grupo participou de oficinas oferecidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) para suporte da demanda sobre produções audiovisuais emergentes do projeto em desenvolvimento, que contribuiu significativamente para a formação integral dos envolvidos.

Foi realizada a composição do elenco para encenação na produção audiovisual com alunos do primeiro semestre de Teatro- Licenciatura, tomamos conhecimento acerca do material e locações disponíveis para elaboração do figurino e cenário. Esse processo incluiu ambientes da universidade e a biblioteca pessoal do fundador da UFSM, Reitor Emérito José Mariano da Rocha Filho, que já foram confirmadas junto a Prof^a Maria Eugênia Barichelo.

Foram, também, elaborados materiais de apresentação em eventos, como a apresentação oral do trabalho “Artes mobilizando as linguagens de maneira interdisciplinar: um relato de experiência”, no evento 4º Encontro Compartilhando Saberes. Destacamos que todo processo foi permeado por diversos momentos de conversas e trocas de experiências entre os integrantes do grupo, buscando a materialização da produção audiovisual e a reflexão sobre a prática de ensino e aprendizagem enquanto processo formativo de docentes.

Buscamos pesquisadores que apontam para a necessidade de criarmos espaço para educarmos para a inovação e aprendizagem independente, como Laurillard (2002, in MOTA e SCOTT, 2014, p.57):

As inovações baseadas em uso de computadores e a adoção de abordagens baseadas em aprendizagens transformadoras oferecem uma ampla variedade de atividades de aprendizagem que podem ser sustentadas via ferramentas e ambientes digitais: explorar ambientes físicos reais conectados a guias digitais; discussões síncronas e assíncronas, com os pares, via imagens, audios ou textos; utilizar gravações, via captura de dados relacionados com imagens, sons, vídeos e lugares; construir e modelar usando dados capturados e demais ferramentas digitais; compartilhar dados capturados e produtos digitais construídos; fruto de modelagens; testar os produtos construídos, comparando-os com outros eventualmente disponíveis, coletando os comentários; adaptar os produtos desenvolvidos, à luz dos retornos dos testes e dos comentários obtidos; e refletir guiado por softwares colaborativos digitais, usando os produtos compartilhados, os resultados dos testes e os comentários respectivos.

A partir disso, consideramos importante ressaltar a relevância dessa experiência enquanto processo formativo a partir de demandas emergentes da pandemia, que modificaram e modificam, mesmo que de maneira indeterminada, as formas e relações estabelecidas a partir da Escola Básica e do Ensino Superior.

CONCLUSÃO

Concluimos parcialmente que ressignificar os contos de fada implica em libertar a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade da criança e do adolescente, estabelecendo pontes entre o mundo subjetivo e o mundo social. Nosso desafio é materializarmos a representação cênica das três histórias, a clássica do passado de Charles Perrault (1628-1703), Cinderela de Rubem Alves (2004), além da que produzimos adequada ao contexto vigente.

Novamente nos inspiramos em Rubem Alves quando em seu texto a caixa de brinquedo (2004) afirma que a caixa de brinquedos abriga o brincar, o mundo do jogo e também a arte, com toda a potência de fruição, de criação, de imaginação que porta e, enfim, de mergulho no sensível e na experiência estética. Ele

se inspirou em afirmações de Santo Agostinho (354-430), para quem todas as coisas existentes dividem-se em duas ordens distintas: [...] a ordem do “uti” (ele escrevia em latim) e a ordem do “frui”. “Uti” significa o que é útil, utilizável, utensílio. Usar uma coisa e utilizá-la para obter uma outra coisa. “Frui” significa fruir, usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma. [...] A relação e a interdependência entre as duas caixas, por sua vez, constituem-se na inteireza do humano, ou seja: as ferramentas com os brinquedos representam nosso modo humano de ser.

Somos mobilizados pelos atravessamentos culturais, estéticos, éticos, sensíveis, humanísticos que os jovens do nosso tempo, a partir das leituras reflexivas complexas existenciais, buscando novos sentidos inclusivos e pertinentes locais e globais, sentimos a necessidade de expressarmos a nossa autoria, como sujeitos autônomos e individuais, e coletiva com vistas a uma formação de professores que abarcam a inteireza do ser.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Poética, 1994.

FURTH, H. **Conhecimento como desejo**: Um ensaio sobre Freud e Piaget. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1981.

LAJONGUIÈRE, L. De. **De Piaget a Freud**: A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis - RJ: Vozes, 1992.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

MENDES, G. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo**: mitos de quem ensina e de quem aprende. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTA, R. SCOTT, D. **EDUCANDO PARA INOVAÇÃO E APRENDIZAGEM INDEPENDENTE** Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Cidades dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

POSTIC, M. **O imaginário na Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SNYDERS, A. **Alegria na escola**. Portugal: Editora Manole, 1988.

**encontro
compartilhando
saberes**

CAPÍTULO 8

DIÁLOGOS SOBRE OS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO REMOTO

Mariana Jardim de Moraes¹

Débora Pinheiro Pereira²

Jordana Rex Braun³

Ana Carla Hollweg Powaczuk⁴

Doris Pires Vargas Bolzan⁵

1 Universidade Federal de Santa Maria, Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes, PIBIC-CNPQ. marianajmoraes@gmail.com.

2 Universidade Federal de Santa Maria, Contextos Emergentes à Gestão Pedagógica: Desafios à Docência em Contextos de Vulnerabilidade Social, FIPE-CE. deborappereira1997@hotmail.com.

3 Universidade Federal de Santa Maria, participante do Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas - Educação Básica e Ensino Superior, bolsista de demanda social CAPES. jordanabraun@hotmail.com.

4 Universidade Federal de Santa Maria, líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para a Docência: Educação Básica e Superior. apowaczuk@gmail.com.

5 Universidade Federal de Santa Maria, líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior. dbolzan19@gmail.com.

RESUMO: O contexto social brasileiro tem sido impactado pela pandemia do COVID-19, desafiando a comunidade escolar a encontrar alternativas que garantam os direitos de aprendizagens dos alunos, visto que as aulas presenciais foram suspensas. A partir dessa emergência, surgiram muitos questionamentos e problematizações em relação às possibilidades e alternativas de trabalho nas escolas. Por isso, os grupos de pesquisa GPDOC e GPFOPE desenvolveram um conjunto de Rodas de Conversa em ambiente virtual, via plataforma Google Meet, intitulado: “Diálogos sobre o trabalho pedagógico: (im)possibilidades em tempos de distanciamento social”, envolvendo pesquisadores, gestores, professores e estudantes, a fim de gerar debates sobre o trabalho pedagógico no ensino remoto. As temáticas problematizadas dizem respeito aos desafios e enfrentamentos em tempos de distanciamento social, ao compromisso com o aprender dos estudantes, à alfabetização e às comunidades em situação de vulnerabilidade social. Tais temáticas se desdobraram, permitindo-nos ampliar ideias e concepções em torno de elementos destacados nas rodas de conversa. Assim, por meio dessa proposta, nosso intuito foi compartilhar vivências, desafios, incertezas e angústias enfrentadas no cotidiano da escola, trazendo para o debate com professores, dos diversos sistemas de ensino, várias possibilidades de pensar o ensino remoto e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Trabalho Pedagógico. Rodas de Conversa.

INTRODUÇÃO: OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Desde o começo de 2020, mais precisamente meados do mês de fevereiro, a pandemia do COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, assola o país e o mundo inteiro, reorganizando rotinas e gerenciando outros estilos de vida.

De acordo com o Ministério da Saúde (2020), em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mun-

dial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (Ministério da Saúde, 2020).

Essa pandemia, desde então, vem impactando o contexto social brasileiro, gerando novos desafios aos profissionais de diversas áreas. Diferentes espaços e tempos precisaram ser repensados e reorganizados a fim de atender às exigências do novo momento que foi se instaurando, de modo repentino e imediato, nas rotinas e vidas de milhões de pessoas. Distanciamento social, físico, máscaras, uso de álcool em gel e quarentena são palavras que, infelizmente, ainda fazem parte do dia a dia de milhares de brasileiros e de pessoas em todo o mundo.

Como mencionado, diferentes áreas foram impactadas por esse contexto do novo normal que se instaurou na sociedade, exigindo novas formas de ser e de estar no trabalho e na família. Saúde, educação e economia foram algumas, entre muitas, áreas diretamente afetadas pelo distanciamento social.

No que tange o sistema educativo, inúmeras foram as exigências e desafios enfrentados pelos profissionais da educação, envolvendo professores, estudantes e a comunidade escolar de modo geral. Esses, que emergiram de modo intenso e urgente no campo escolar e universitário, trouxeram transformações nos modos de fazer e pensar o ensino e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista a necessidade de manter o distanciamento social, as aulas presenciais¹⁴ foram suspensas em todo o território brasileiro, fazendo emergir, com ainda mais força, a inserção das tecnologias digitais que já vinha sendo instaurada, com maior intensidade no campo do ensino. No entanto, pensar em

14 Ver portaria nº 97.935, de 16 de março de 2020, que suspende as atividades acadêmicas e administrativas presenciais a partir do dia 17 de março de 2020 na Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-97.935.pdf>. A suspensão das aulas nas redes de ensino do Rio Grande do Sul ocorreram desde o dia 19 de março.

alternativas pedagógicas no ensino remoto direcionadas para o ensino básico se tornou um gigantesco desafio frente às inúmeras defasagens encontradas no que tange o acesso à tecnologia - redes de internet e instrumentos tecnológicos que viabilizam o acesso a esta nova forma de trabalho.

Desse modo, fez-se necessário refletir e buscar alternativas que garantam os direitos de aprendizagens dos alunos, levando em consideração que a organização do trabalho das escolas precisou ser repensado, surgindo questionamentos e problematizações em relação às possibilidades e alternativas para as práticas nesse cenário.

De acordo com pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), cerca de seis milhões de estudantes brasileiros, desde a pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa. Assim, esses alunos não conseguem participar do ensino remoto. Entre eles, 5,8 milhões são alunos de instituições públicas de ensino. Logo, consideramos que a realidade instaurada com a pandemia se caracteriza como um contexto emergente¹⁵ que tem desafiado profissionais de vários campos, entre eles da educação, a desenvolverem alternativas significativas e prazerosas de aprendizagem.

Por isso, professores, estudantes e famílias da educação básica precisaram se adequar, de modo ainda mais imediato, às novas formas de ensinar impostas pela pandemia da COVID-19. Isso fez emergir diversos trabalhos e propostas pedagógicas na perspectiva de pensar e priorizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ademais, além de inovadoras e criativas maneiras de ensinar e de aprender, também surgiram dúvidas, inquietações, problemáticas, desafios e tensionamentos, frente os quais os professores se depararam com a insegurança e o medo frente ao novo e ao incerto.

15 “Espaços escolares e/ou acadêmicos nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente” (BOLZAN, 2016).

Frente a isso, o Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: Educação Básica e Superior – GPDOC e o Grupo de Pesquisa e Formação: Práticas Educativas na Educação Básica e Superior – GPFOPE desenvolveram um evento, pensado, organizado e desenvolvido totalmente de forma virtual, a partir de quatro rodas de conversa. O evento foi intitulado: “Diálogos sobre o trabalho pedagógico: (im)possibilidades em tempos de distanciamento social”, cujo objetivo foi reunir pesquisadores, professores(as), gestores e estudantes, a fim de investigar e suscitar discussões acerca das temáticas emergentes no trabalho pedagógico a partir do ensino remoto.

OS DIÁLOGOS PARA A MUDANÇA E A INCERTEZA

Pensar a educação, seja em tempos de ensino presencial, híbrido e/ou remoto, requer compreender a complexidade do sistema educativo e dos desafios a serem enfrentados no campo educacional. Em tempos pandêmicos, aceleraram-se as desigualdades, trazendo à tona defasagens que muitas vezes passavam despercebidas aos olhos de muitos; apresentaram-se desafios, de ordens financeiras, burocráticas, institucionais e pedagógicas; instituíram-se novos modos de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Além disso, defendendo a premissa de que precisamos educar realmente na vida e para a vida, “para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais” (IMBERNÓN, 2011, p. 8), inquietaram-se professores, educadores e estudiosos da educação, principalmente àqueles do chão da educação básica, do ensino público. Dúvidas, medos e incertezas constituíram conversas em grupos de *WhatsApp*, em redes sociais e trouxeram à tona a necessidade de ouvir o que os professores têm a dizer sobre a educação em tempos de ensino remoto.

O professor, como um “agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais” (IMBERNÓN, 2011, p. 22), tem muito a compartilhar sobre as realidades que constroem as escolas e as possibilidades de ensinar e de aprender, enfrentando e buscando superar desafios e

tensionamentos gerados pela suspensão das aulas presenciais. Desse modo, o evento “Diálogos sobre o trabalho pedagógico: (im)possibilidades em tempos de distanciamento social” foi pensado e organizado de modo colaborativo entre os grupos GPFOPE e GPDOC, a partir de discussões acerca do contexto da educação durante pandemia e a necessidade de pensar e refletir sobre as novas possibilidades de trabalho pedagógico em tempos de pandemia.

Para isso, os grupos priorizaram encontros que viabilizassem redes de compartilhamento para a difusão dos conhecimentos e práticas construídas e consolidadas nas diversas modalidades e diferentes níveis de ensino. Isso pensando que, além de serem momentos ricos para conversas e trocas de experiências, as rodas de conversas se constituíssem como redes de colaboração e de aprendizagem para a troca e compartilhamento, favorecendo

[...] a qualificação da aprendizagem docente, uma vez que acreditamos que o compartilhamento possibilita a criação de intercâmbios de conhecimento e de experiências entre os professores, contribuindo com a produção de saberes acerca da atividade profissional docente (MILLANI, 2017, p. 137)

Portanto, as rodas de conversas foram pensadas com o intuito de proporcionar a geração de um espaço de compartilhamento.

PENSANDO OS DIÁLOGOS

Para a inscrição no evento, foram disponibilizados formulários, de forma *online*, para o fornecimento de dados necessários para a organização dos pequenos grupos das rodas de conversas. As informações dos participantes interessados, como nome, campo de atuação, vínculo - escola privada, pública, instituição de educação básica, ensino superior, etc., foram fundamentais para que os organizadores pudessem pensar espaços de maior diálogo e trocas de experiências. O evento contou com noventa e sete inscritos, sendo eles professores (em atuação, a maioria), de diferentes cidades do Rio Grande do Sul e inclusive de outros estados do Brasil, como Mato Grosso do Sul e Brasília.

Desses 97, vinte e três são professores da Educação Básica - Anos Iniciais da rede pública e privada, vinte e dois professores da Educação Básica - Educação Infantil da rede pública e privada, cinco professores da Educação Básica - Ensino Fundamental Anos Finais- rede pública, sete professores da Educação Básica - gestor e/ou coordenador pedagógico, quatro professores da Educação Superior de universidade pública, onze estudantes da Educação Superior - graduação de universidade pública, treze estudantes da Educação Superior - pós-graduação de universidade pública e privada e onze outros participantes.

Na sequência, segue uma figura que apresenta o gráfico utilizado para ilustrar o perfil dos participantes do evento:

FIGURA 1 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DO EVENTO

Fonte: Os autores (2020)

Como se evidencia a partir desse gráfico, é possível reconhecer que a maior taxa de participação no evento foi de professores que atuam na Educação Básica. Isso nos leva a pensar na elevada quantidade de desafios oriundos no desenvolvimento - e na tentativa, de um trabalho de qualidade para as crianças e jovens. Além disso, é possível reconhecermos que um público muito diverso constitui os espaços de diálogo, possibilitando que experiências de diferentes áreas e abrangências fossem (com)partilhadas.

Para isso, partiu-se da necessidade, vontade e urgência de ouvir o que os sujeitos professores e profissionais da área da educação têm a dizer, uma vez que nos constituímos num movimento dialético de aprender com o outro, pois

[...] sem os outros não há um eu e sem eu não há um outro. São muitas e diferentes as relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos, mas nelas ele se altera, se constitui, sem deixar de ser ele mesmo [...] é um elemento constitutivo da sociedade sem a qual ele próprio não existe (FREITAS *et. al*, 2015, p. 54-55)

Dessa forma, ouvir e escutar tornou-se um movimento de via dupla, fundamental para interagir com o outro, para conhecer as potencialidades e possibilidades advindas de diversos espaços e tempos, produzindo sentidos singulares em meio a coletividade. Isso na tentativa de, como já afirmou Imbernón (2011), dotar o professor de conhecimentos e atitudes para se tornar reflexivo e investigativo frente às suas próprias práticas e às compartilhadas entre colegas, uma vez que a formação permanente, como essa proporcionada pelo evento em questão, deve, segundo o autor

[...] apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 58)

Portanto, para que os participantes tivessem a oportunidade de narrar, contar histórias, refletir vivências e experiências de ensino e de aprendizagem no ensino remoto, os diálogos tiveram que ser pensados de forma a propiciar tempos e espaços de falas, sustentados pela ideia bakhtiniana de que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34). Assim, possibilitar momentos de fala e de escuta permitindo a comunicação humana e possibilitando a interiorização de sentidos por meio da fala e da escuta atenta e sensível (*idem*, 2006). Por isso, pequenos grupos de discussão foram organizados, totalizando cinco pequenos coletivos que puderam dialogar, nas quatro rodas de conversas, sobre as temáticas propostas.

As rodas de conversa, como mencionado anteriormente, aconteceram em quatro dias: dia 31 de julho de 2020, dia 07 de agosto de 2020, dia 14 de agosto

de 2020 e o último, dia 21 de agosto de 2020. Elas foram organizadas, inicialmente, de modo a totalizar uma hora e meia por dia. A organização inicial do evento contou com uma breve explanação da temática, por professores convidados, seguindo pelo encontro nos pequenos grupos e, por fim, retornando à sala principal, com as reflexões finais dos grupos.

Salientamos que toda a organização e realização do evento aconteceu de forma *online*, via plataforma do *Google Meet*, na qual foram criadas salas virtuais, com o *link* disponibilizado *via e-mail*, para acesso e encontro dos participantes. Desse modo, um *link* era referente à sala principal do encontro. Esse se manteve ao longo dos quatro dias de evento. Para que o participante pudesse ingressar na sala, deveria acessar o *link*. Em seguida, quando orientados, os participantes ingressaram em outra sala, com *link* também disponibilizado *via e-mail*, para o encontro dos pequenos grupos de diálogo. Questões problematizadoras foram lançadas pelos relatores de cada sala, com um tempo de discussão estipulado e mediado por relatores e bolsistas. Ao término do encontro nos pequenos grupos, os participantes retornavam à sala principal para que pudessem ser relatadas as discussões e reflexões promovidas nos pequenos grupos, retomando as questões ao grande grupo com a mediação dos professores convidados.

Diferentes temáticas foram pensadas e colocadas em pauta, a fim de suscitar reflexões entre os participantes dos pequenos grupos. Dentre os muitos questionamentos, quatro temáticas foram elencadas, sendo abordadas, de modo individual, nos quatro dias de evento. Elas são as seguintes: Desafios e Enfrentamentos do Trabalho Pedagógico em Tempos de Distanciamento Social; Compromisso Com o Aprender: Desafios do Ensino Remoto/ Híbrido; A Alfabetização e o Ensino Remoto/ Híbrido; Ensino Remoto e Democratização: As Comunidades em Situação de Vulnerabilidade Social.

A partir das reflexões oriundas dos pequenos grupos, diversas experiências foram relatadas e narradas, expressando medos, angústias, formas de ser e de estar na profissão docente, modo de ensinar e de aprender com as crianças, com os jovens e suas famílias. Os diálogos têm muito a nos dizer sobre o trabalho do

professor e sobre o momento delicado no qual, infelizmente, ainda nos encontramos. Eles suscitaram movimentos de esperança por uma escola que atenda e se adeque às necessidades oriundas da sociedade, compreendendo que a educação e a profissão docente “deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança”, o que implica na necessidade de “formar o professor na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2011, p. 35).

Para isso, os diálogos tornaram-se um movimento potente de partilha de desafios, angústias, medos e tensionamentos do desenvolvimento do trabalho pedagógico em tempos de distanciamento social.

O QUE NOS DIZEM OS DIÁLOGOS?

No primeiro dia de evento, dia 31 de julho, o tema principal para o debate e para as reflexões foi “Desafios e enfrentamentos do trabalho pedagógico em tempo de distanciamento social”. A partir de uma breve conversa sobre a temática, surgiram muitas questões nos grupos de diálogo. Nas pequenas rodas, foi abordado o ineditismo na formação, que implica repensar os processos formativos daqui para a frente, a fim de atender às novas demandas impostas pelo contexto, como o uso da internet sendo uma tecnologia digital cada vez mais presente no cotidiano do ensino. Assim, dificuldades para lidar com o trabalho com as tecnologias foram expressadas e educadores que tinham as tecnologias como uma pequena parte de seu cotidiano se deparam com uma nova proporção dessas ferramentas em suas vidas.

Os participantes também contemplaram, em suas falas, a necessidade de um trabalho docente diferenciado que, muitas vezes, parece ser imposto aos professores, que precisam se adequar para atender instâncias maiores, uma vez que a escola não funciona sozinha, mas amparada por documentos legais e instituições de maior abrangência e responsabilidades, como secretarias municipais e estaduais. Assim, os participantes relataram que buscam apoio nas equipes de gestão - coordenadores, supervisores, orientadores e diretores. No entanto,

a gestão também se sente desamparada, pois não sabe a quem recorrer. Dessa forma, a falta de apoio e amparo pedagógico nas instituições, principalmente nas escolas de Educação Básica da rede pública, tornou-se evidente, sendo um desafio a ser enfrentado pela comunidade escolar de modo geral.

Consequentemente, também foi compartilhada a dificuldade de trabalho em várias atividades ao mesmo tempo, o que foi uma necessidade imposta pelo novo contexto: a simultaneidade no exercício de diferentes funções da profissão, como atividades pedagógicas, de gestão, pessoais dos professores, das crianças, estudantes e famílias. Isso gerou uma sobrecarga de trabalho para os educadores, que sentiram a necessidade de estabelecer um limite para o tempo de trabalho em *home office*.

Aliada a isso, a questão da maternidade, junto ao desenvolvimento o desenvolvimento do trabalho, também foi citada como uma circunstância de sobrecarga nessa nova realidade, visto que é necessário equilibrar o papel de mãe que precisa auxiliar os filhos com as tarefas escolares e o de professora que precisa exercer o seu próprio trabalho pedagógico, estreitando e entrelaçando as atividades pessoais e profissionais nos tempos de ensino a distância.

Outro tópico abordado foi a falta de motivação das famílias e dos alunos, pois os participantes relataram um cansaço geral perante o contexto, principalmente pela falta de perspectiva de retorno das aulas presenciais, o que acaba por desmotivar os professores. Os participantes relataram que as mídias sociais tornaram-se os instrumentos mais importantes utilizados para manter contato com as famílias e para o envio de atividades. Aliado a isso, as famílias estão com uma grande cobrança com o desenvolvimento das crianças, principalmente com as que se encontram em processo de alfabetização. Esses aspectos geram dificuldades de adaptação e envolvem muitas questões familiares na aprendizagem, pois os pais/responsáveis não conseguem realizar algumas atividades e a maioria delas necessitam do apoio de um adulto para que possam ser realizadas.

Os participantes compartilharam o peso emocional que o cenário pandêmico trouxe para a nova rotina de trabalho dos professores. Manifestaram que muitas dicas, lives e recursos estão sendo proporcionados e apresentados, mas questionam em que instância isso é aprofundado.

Por fim, outro tópico destacado nas discussões dos pequenos grupos é a falta de retorno das atividades enviadas nas escolas de educação infantil, o que gera a reflexão sobre o papel da educação infantil na vida das crianças e qual a importância que os pais enxergam para essa etapa. Assim, foram realizados questionamentos como: qual é o significado da educação infantil? Quais são as contribuições da educação infantil em meio a pandemia? Em quais contextos familiares as crianças estão vivendo a fase da afetividade, tão importante para o desenvolvimento infantil? O que é mais importante de ser abordado e trabalhado com as crianças pequenas nas aulas à distância?

Com isso, reconhecemos a complexidade de se pensar a docência em tempos de pandemia, uma vez que os professores em atuação tiveram que adequar a rotina pessoal às demandas dos seus alunos e famílias, tentando superar dificuldades e enfrentar responsabilidades de ordem pedagógica, afetiva e burocrática, entre tantas outras demandas que se apresentaram ao longo das aulas.

O tema principal do segundo dia de evento foi “Compromisso com o aprender: desafios do ensino remoto/híbrido”. Nesse dia, foi problematizada a diferença entre o ensino híbrido e o ensino remoto, enfatizando que esses termos precisam ser diferenciados pelos professores. Segundo Bacich (2020)

O ensino híbrido é uma abordagem que envolve a conexão entre aquilo que o aluno faz online ou mesmo off-line, mas com o uso de recursos digitais, e aquilo que ele faz presencialmente numa sala de aula física. Quando você combina essas duas experiências de aprendizagem e tem como foco a personalização, aí você está realizando o ensino híbrido com essa proposta de um estudante mais ativo, no centro do processo e de uma avaliação formativa

Por outro lado, o ensino remoto emergencial se configura em uma modalidade de ensino que presume o distanciamento geográfico entre professores e

alunos, sendo uma medida temporária adotada nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais, a fim de não interromper as atividades de ensino e aprendizagem (DUTRA, 2020). Essa modalidade adapta temporariamente as metodologias utilizadas no ensino presencial, de modo que os professores precisam customizar os materiais para realização das atividades, seja por slides, vídeos, ou outros recursos com a finalidade de ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades (ALVES, 2020).

Nas rodas, também houve uma reflexão sobre a resistência frente ao uso das tecnologias, como aplicativos e ferramentas digitais, tanto por parte dos professores, quanto das famílias. Alguns participantes elencaram tanto o ensino híbrido quanto o remoto como desafiadores, apesar das tecnologias já estarem inseridas no cotidiano da sociedade atual.

Isso nos faz questionar até que ponto a escola se tornou inovadora no que tange o uso das tecnologias digitais. Levando em consideração que elas estão presentes na sociedade globalizada do século XXI, ainda há muito o que avançar frente às possibilidades de uso significativo desse tipo de ferramenta. Dessa forma, não podemos incorrer no equívoco de acreditar que o simples conhecimento da existência de uma ferramenta tecnológica “já qualifica o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais” (KENSKI, 2003, p. 5), uma vez que aprender a utilizar essa ferramenta implica a conscientização da importância e da necessidade desses instrumentos para a qualificação do trabalho pedagógico, num movimento de reconhecer o aprender docente como essencial para o aperfeiçoamento das atividades.

Nesse sentido, foram compartilhadas inseguranças, dúvidas e anseios sobre o trabalho no ensino remoto e a necessidade de reinvenção constante da prática docente nessa modalidade. Porém, a relação com essa nova forma de trabalhar não está em compensar, tampouco em igualar com aquilo que tínhamos no modo presencial, mas sim em criar outras/novas/diferentes possibilidades.

Além disso, a desigualdade foi um tema abordado por todas as pequenas rodas e a dificuldade de contemplar os alunos que não têm acesso às tecnolo-

gias. Os professores manifestaram suas preocupações e se emocionaram ao falar sobre esses alunos, que recebem materiais impressos, não atrativos, sem recursos audiovisuais. O público das escolas da zona rural também tem difícil acesso, mas os professores comentaram que atualmente a prioridade é manter o vínculo com os alunos, estabelecendo contato por ligações telefônicas a fim de minimizar a distância e buscar criar um vínculo de proximidade com as famílias.

Nesse momento, reconhecemos que a escola ultrapassa os limites conteudistas e científicos. Ela supera um currículo engessado por conteúdos que precisam ser vencidos ao final de um trimestre e do ano letivo. Muito mais que isso, a escola tem o compromisso e a responsabilidade com as crianças e os jovens em desenvolvimento, o que requer olhar para além de atividades a serem realizadas e compreender que a educação abrange aprendizagens para além do contexto escolar, mas também na vida familiar e na convivência humana (LDB, 1996).

Os participantes debateram sobre a falta do contato e presença física, o que leva à necessidade de pensar e propiciar momentos que possibilitem espaços para interações no novo formato de ensino instaurado na pandemia. Buscando essa proximidade por meio da interação com os alunos, os professores compartilharam ideias que estão colocando em prática, como o envio de cartas, materiais personalizados e envio de videoaulas. Porém, manifestaram-se preocupados com a exposição das imagens dos alunos na internet, pois muitas vezes as atividades propostas exigem retornos via vídeos ou fotos. Também foi exposta a preocupação com a exclusividade das aulas expositivas nesse novo formato de sala de aula, especialmente no ensino superior.

Foi compartilhada a indignação dos professores perante as burocracias exigidas pelos sistemas de ensino, que precisam quantificar em cada aula quantos alunos participaram, responderam e/ou entregaram as tarefas, implicando em uma demanda excessiva de trabalho com questões burocráticas. Contudo, foi salientado que o foco deveria ser a questão da aprendizagem dos alunos e não, de fato, a quantidade de atividades realizadas.

No terceiro encontro, o tema principal das rodas e problematizado pelas convidadas foi “A alfabetização e o ensino remoto/ ensino híbrido”. Os pequenos grupos refletiram sobre o processo de alfabetização mediado por uma tela, configurando-se, assim, um novo modo de interação e espaço diferenciado, no qual as crianças precisam ser valoradas pelos seus conhecimentos prévios, que têm suas hipóteses e não têm um interlocutor para expressá-las. Pensar a leitura e a escrita no ensino remoto é um grande desafio para os professores pois, se no ensino presencial o destaque do trabalho pedagógico é a interação, no ensino remoto esse destaque é voltado para as interações que podem ser promovidas e estimuladas nos contextos familiares, os quais são plurais e heterogêneos.

Assim, muitas atividades são realizadas pelos familiares, uma vez que os estudantes necessitam da ajuda dos pais/responsáveis para a realização das proposições. Por isso, entrou em questionamento o tipo de atividades de leitura e de escrita que estão sendo oferecidas às crianças em tempos de ensino a distância. Até que ponto se está desenvolvendo a autonomia das crianças que estão aprendendo a ler e a escrever? Por isso, tem-se a necessidade de propor atividades que não dependam da intervenção do adulto para que o processo de aprendizagem aconteça.

Além disso, os participantes pensaram e refletiram sobre a importância da escuta sensível às diferentes realidades dos alunos, às demandas que foram impostas às famílias. Assim, o professor se desafia a pensar diferentes estratégias para atingir ao maior número de alunos, inclusive os que não têm acesso às tecnologias digitais e nem possibilidades de interagir nesse momento.

Outra demanda manifestada é o planejamento das atividades com orientação para as famílias auxiliarem os alunos, dando *feedback* para auxiliá-las nesse processo, minimizando as dúvidas e a insegurança. Isso implica no aumento do trabalho do professor, uma vez que ele busca atender de modo individual as famílias e seus alunos, fornecendo ajuda e informações para o melhor desenvolvimento e construção da aprendizagem.

Os participantes também comentaram sobre a angústia dos pais/responsáveis em relação ao processo de alfabetização dos alunos, em níveis diferentes aos observados em outras crianças agora vistas com produções exibidas de forma *online*. Por isso, há a necessidade de uma organização periódica com os pais. Foi comentado que os adultos responsáveis pelos alunos também se auxiliam a partir de depoimentos compartilhados com outros adultos responsáveis. Esse compartilhamento ajuda a todos na compreensão dos diferentes momentos vividos pelos filhos no desenvolvimento da escrita e da leitura.

No mesmo dia, os participantes das rodas debateram sobre a importância do trabalho colaborativo entre escola e família, pois sem a colaboração dos responsáveis pelos alunos, não há como exercer o trabalho pedagógico em meio ao ensino remoto. A conexão entre escola, família e estudantes foi conceituada como imprescindível, que acontece mediante o contato online por meio de ferramentas digitais. Porém, não são todos os contextos em que isso é possível, tendo em vista a falta de acesso à internet. Desse modo, as atividades podem ficar restritas a cópias e impressões, que ficam repetitivas e acabam desmotivando as crianças, sem estimular a criatividade e, assim, o tempo de concentração dos estudantes se torna menor.

Assim, durante as rodas de conversa ocorreram compartilhamentos de experiências e desafios vivenciados durante esse contexto de tantas incertezas decorrentes das demandas emergentes do trabalho docente em meio ao distanciamento social. Esses momentos serviram como apoio para os participantes, como uma forma de acolhimento ao promovermos ações de formação docente que potencializaram o trabalho durante com o ensino remoto/híbrido/a distância. Além disso, foi promovida uma aproximação e colaboração entre universidade e escolas, articulando os tempos e os espaços de formação com os tempos e os espaços de trabalho.

Desse modo, a colaboração e compartilhamento de experiências se tornam essenciais, principalmente em um momento excepcional em que o mundo se en-

contra. Portanto, centrar-se em um trabalho colaborativo auxilia na resolução de situações problemáticas. “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 60), fomentando um momento de formação que priorize o compartilhamento e a cultura de colaboração.

Assim, a partir da realização das rodas de conversas, reconhecemos a importância e a necessidade de espaços para compartilhamento entre educadores, a fim de compartilhar experiências e refletir sobre as diversas facetas do trabalho do professor. Diante dos indicativos evidenciados, constatamos que as Rodas de Conversa permitiram aprimorar e consolidar as redes estabelecidas. Reconhecemos que esses momentos de aprendizagem colaborativa, dialógica e participativa são de grande potência para o desenvolvimento profissional do professor (IMBERNÓN, 2009). O exercício colaborativo é fundamental para a qualificação dos processos formativos constituídos e elaborados em meio aos desafios e possibilidades do desenvolvimento do trabalho do professor.

Neste sentido, apostamos na reflexão compartilhada acerca dos inéditos viáveis possíveis a reconstrução da escola mais inclusiva, acolhedora e nas (trans) formações nos modos de pensar e fazer docente também em tempos de distanciamento social (POWACZUK, 2020).

No último dia de evento, os participantes e convidados palestrantes debateram o tema “Ensino Remoto e Democratização: As Comunidades em Situação de Vulnerabilidade Social”. Nos pequenos grupos, os participantes geraram reflexões sobre o contexto do ensino remoto em meio a uma pandemia, em que foram manifestadas inquietações e o sentimento de estar ainda fazendo tentativas para trabalhar com essa nova realidade. Os professores também compartilharam as dificuldades de manter um controle sobre o andamento das atividades e as frequências dos alunos. Assim, os participantes se questionaram o que é possível fazer para manter esse controle e compartilharam suas dificuldades com a nova realidade do trabalho docente a partir de ferramentas virtuais, pois relatam não terem preparação prévia para esse tipo de trabalho.

Nesse sentido, os participantes manifestaram em suas falas a perspectiva de que todos os profissionais estão em processo de aprendizagem, o que levou à reflexões sobre a reinvenção da docência. A rotina exaustiva de trabalho do educador foi novamente elencada como um tópico emergente (nos outros dias esse assunto também foi discutido), pois segundo os participantes, não há horários fixos e limitados para o trabalho docente. Também não há tempo para refletir sobre o que está sendo vivenciado, porque são muitas demandas urgentes que o educador precisa lidar ao mesmo tempo.

As condições de trabalho dos professores e suas vulnerabilidades também foram um grande destaque deste dia, pois há professores sem condições e ferramentas suficientes para realizarem seu trabalho. Também houve reflexões sobre o silêncio durante as aulas e o silêncio no sentido da ausência de retorno nas tentativas de contato e interações com as crianças e famílias. Isso faz com que os educadores embarquem em uma busca incessante por respostas, tentando entender esses silêncios. Eles sentem que por causa desse silêncio, não estão conseguindo acompanhar parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Também foram compartilhadas frustrações causadas pela falta de participação e pelo desinteresse de algumas famílias pela vida escolar do aluno, um aspecto que não surgiu no ensino remoto, pois também havia no modo presencial e que agora está mais latente. Porém, principalmente com os estudantes mais jovens, a família é o meio da escola chegar até os alunos. Então, se a família não buscar as atividades na escola/não abrir o grupo da turma na rede social para olhar as atividades enviadas, questiona-se de que modo a escola conseguirá atingir a criança.

Os professores também se questionam sobre a quantidade necessária de atividades a serem enviadas, pois também deve-se ter cuidado para não gerar uma sobrecarga nas famílias. Atrelado a isso, há um desafio na construção do planejamento do professor que será desenvolvido por outra pessoa, um familiar, e não um educador. Pois, a mediação da escola é diferente da de membro da

família, visto que eles não têm formação para tal atividade e não compreendem as objetividades e finalidades das propostas pedagógicas, o que leva a não entender a importância do processo de aprendizagem.

Os desafios do Atendimento Educacional Especializado, também foram debatidos, refletindo sobre quais são as possibilidades e dificuldades nas tentativas de contemplar os alunos incluídos, que são muitas vezes marginalizados. Segundo os participantes, as famílias não têm conhecimento sobre o trabalho e a importância do AEE e da Educação Infantil, visto que não há uma explicitação de quais os conteúdos a serem aprendidos. Afinal, ainda é propagado na sociedade o pensamento de que o aprender está interligado aos conteúdos a serem aprendidos; o que gera falta de conhecimento das famílias sobre conhecimentos específicos da área da educação, como o que se desenvolve na educação infantil e a importância dessa etapa para a vida escolar do aluno. Assim como no AEE, em que as famílias pensam que o aluno não tem condições, não precisa fazer as mesmas atividades que a turma, mesmo que sejam adaptadas para as possibilidades daquele aluno.

Por fim, houve manifestações de gratidão e reconhecimento da potência dos espaços de compartilhamento como os propostos por este evento, para que pares possam trocar experiências, verem que não estão sozinhos nesse contexto desafiante, que as angústias, anseios e preocupações são partilhadas. Assim, para além de um espaço de trocas, as rodas de conversa mostraram-se um espaço formativo e potencializador para encontrarmos/identificarmos/criarmos novas possibilidades e nos reinventarmos.

CONCLUSÃO

Pensar a educação em tempos de pandemia é fundamental para (re)conhecermos e compreendermos os movimentos que foram e estão sendo assumidos pelos profissionais que atuam nos espaços educativos. Olhar para o ensino e a aprendizagem em tempos de isolamento e distanciamento social implica ver e buscar refletir sobre as diversas práticas de ensino e de aprendizagem que foram

pensadas e desenvolvidas com alunos e famílias. Ainda mais, requer um olhar e escuta sensível para os professores, profissionais que estão superando desafios e tensionamentos gerados por um momento de muitas dúvidas e incertezas.

Por isso, propiciar momentos de diálogos, nos quais a escuta e a palavra de si e do outro se constituem como momentos de aprendizagem, constituiu-se como um tempo e espaço essencial para acolher os professores que buscam, diariamente, superar os conflitos pessoais frente ao uso da tecnologia digital, enfrentando obstáculos individuais e coletivos para estabelecer vínculos e possibilitar um ensino de qualidade.

Por meio da atividade colaborativa e compartilhada proporcionada pelas rodas de conversa, reconhecemos que ouvir o que os professores têm a dizer se torna um momento de formação rico de significados e sentidos, formando um profissional reflexivo e atento às diferentes realidades e contextos que se apresentaram nos tempos de pandemia. Reiteramos que essas diferenças sempre estiveram presentes nas escolas e instituições de ensino. No entanto, as desigualdades se tornaram latentes durante o ensino remoto, pois a falta de acesso à internet e o pouco conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas impôs desafios de diferentes ordens.

As Rodas de Conversa também possibilitaram que os participantes conhecessem diferentes práticas que foram desenvolvidas por meio de aulas virtuais, inovadoras e criativas que envolveram as famílias de modo prazeroso e significativo para a aprendizagem das crianças. Com isso, destacamos que os diálogos forneceram momentos ricos de significado para a formação docente, que se encontra em constante processo de mudança, principalmente em tempos incertos.

Com isso, afirmamos que os momentos de troca e compartilhamento fomentados pelas Rodas de Conversa se constituíram como um espaço fundamental para se pensar o ensino e a aprendizagem em tempos de pandemia e, principalmente, para se pensar a formação do professorado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas: Aracaju, V.8, N.3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/9251/4047#:~:text=Na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20remota%20predomina%20uma,cursos%20presenciais%2C%20como%20dito%20anteriormente>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BACICH, Lilian. **No ensino híbrido, o on-line potencializa o momento presencial**. Instituto Unibanco. São Paulo, 30 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/no-ensino-hibrido-o-on-line-potencializa-o-momento-presencial-explica-lilian-bacich/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BAKHTIN, Mikhail M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo, SP: HUCITEC Editora, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BOLZAN, Doris P. V. **Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes**. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 042025, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

DUTRA, Flávio. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FREITAS, Maria T. A.; [et. al.] O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática de pesquisa em educação. **Fractal: revista de psicologia**. Vol. 27, n. 1, p. 50-55, jan-abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1355>>. Acesso em 27 jan. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. In.: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez/, 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MILLANI, Silvana M. F. **Atividade docente de estudo de professoras do Ciclo de Alfabetização:** vivências formativas em contextos de cultura escrita. 2017. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

POWACZUK, Ana H. **Contextos emergentes à gestão pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social.** Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 053504, FIPE SR/PRPGP/CE/UFSM, 2020.

encontro
compartilhando
saberes

EIXO 4:

METODOLOGIAS DE

ENSINO-APRENDIZAGEM

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 1

ELABORAÇÃO DE ANTEPROJETO ARQUITETÔNICO MEDIADO SOMENTE POR TECNOLOGIAS E ENSINO REMOTO NO CURSO DE ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO DA UFSM

Bruna Gabriela Huth Teixeira¹

Natan Ilha de Mello²

Ísis Portolan dos Santos³

1 Graduanda do curso de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo, Universidade Federal de Santa Maria, brunaghuth@gmail.com.

2 Mestrando no Programa de Pós Graduação em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo, Universidade Federal de Santa Maria, natanilha@gmail.com

3 Doutora em Engenharia Civil, Universidade Federal de Santa Maria, isisporto@gmail.com

RESUMO: O ensino a distância nos cursos de Arquitetura e Urbanismo é considerado ineficaz e limitado por diversos órgãos da área, com a justificativa de que as ferramentas de educação a distância devem ser consideradas sempre como complementares à formação presencial e nunca como substituta desta. Entretanto, devido à pandemia causada pelo coronavírus, o curso de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo da Universidade Federal de Santa Maria passou a ter aulas de modo remoto e os ateliês de projeto, por tratarem-se de disciplinas práticas, foram suspensos. A fim de evitar a perda de vínculo entre professores e alunos e promover uma atividade diferenciada, foi realizado um projeto de ensino que aconteceu no período de 04 de junho a 13 de agosto e tem sua experiência relatada neste trabalho. Nele, foi experimentada a metodologia REDE (Regime de Exercícios Domiciliares Especiais) da UFSM para exercitar a elaboração de um projeto arquitetônico a nível de partido usando as tecnologias educacionais. O projeto foi totalmente concluído, chegando à etapa de partido no período estipulado com 8 dos 14 participantes iniciais encerrando a atividade. A avaliação dos alunos demonstrou a surpresa e efetividade da tarefa, inclusive ressaltando elementos que podem ser acrescentados às aulas presenciais, principalmente a correção e devolução dos trabalhos antes do assessoramento online. A percepção do professor também foi a possibilidade de projetos serem desenvolvidos desta forma nos cursos de graduação, embora possa haver a limitação desta até a etapa de partido.

Palavras-chave: Arquitetura. Urbanismo e paisagismo. Ensino remoto. Prática docente.

INTRODUÇÃO

As propostas de ensino a distância nos cursos de Arquitetura e Urbanismo vêm causando um grande debate previamente à decisão do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2019) de estender a carga horária da modalidade de ensino a distância para até o limite de 40% da carga horária total de cursos de graduação presenciais. O Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR (2017) manifestou sua preocupação e discordância com a “improcedente e perigosa oferta de cursos de graduação na modalidade EaD”. Para o órgão, o ensino EaD vai na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação

em Arquitetura e Urbanismo, as quais preveem a produção em ateliê, em especial a experimentação em laboratórios, visitas a canteiros de obras, entre outros. Estes parâmetros não podem ser ignorados em cursos oferecidos a distância sem que haja sério comprometimento da qualidade da formação. As ferramentas de educação a distância devem ser consideradas sempre como complementares à formação presencial e nunca como substituta desta.

A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA (2017) mostra-se contrária ao ensino a distância, questionando como é possível dar sentido a espaços físicos e reais aprendendo na virtualidade, e como aceitar que a relação do professor e aluno presencial não seja importante, bastando a virtualidade. Os espaços presenciais permitem que o aluno exercite diferentes formas de linguagem, expressão, práticas, pesquisa, concepção e desenvolvimento que fomentam o processo criativo. Por fim, a ABEA destaca que o convívio presencial é fundamental para a vivência e o questionamento do próprio espaço.

A Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – FENEA (2017) defende a sala de aula e o ambiente universitário como facilitadores da construção coletiva do conhecimento, permitindo integração e diálogo e construindo relações que se perpetuam para além da universidade, com papel fundamental na ampliação no leque de possibilidades de cada estudante. O intercâmbio entre a pesquisa e a extensão contribuem para a consciência da responsabilidade coletiva e a diversidade social em diferentes formas de representatividade, não podendo, nessa perspectiva, acontecer de maneira virtual.

A resistência por parte das entidades na esfera da Arquitetura e do Urbanismo é tão categórica que o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR (2019) decidiu recusar os pedidos de registro profissional de bacharéis em Arquitetura e Urbanismo formados em cursos de modalidade de ensino a distância, impedindo-os de atuar na profissão. A decisão é baseada no Código de Ética da Disciplina do CAU/BR (2013), onde é determinado que o arquiteto e urbanista deve deter um conjunto sistematizado de conhecimentos das artes, das ciências e das técnicas, assim como das teorias e práticas específicas da Arquitetura e

Urbanismo, sendo impossível passar essa experiência da relação professor/aluno a distância.

Em contraposição, Rurato e Gouveia (2004) defendem o ensino a distância afirmando que este democratiza o acesso à educação, permitindo que alunos dispersos geograficamente e residentes em locais onde não existem instituições convencionais de ensino tenham acesso a essa mesma educação. Ainda, o EaD exige menor quantidade de recursos financeiros, proporciona aprendizagem autônoma e incentiva a educação permanente, de modo que o aluno seja responsável pela sua própria aprendizagem e, principalmente, aprenda a aprender.

Apesar dos posicionamentos contrários e relutantes ao ensino a distância apresentados, o sistema educacional depara-se com uma situação inédita em 2020: o ensino presencial foi inesperadamente interrompido nos mais diversos níveis de ensino, no mundo inteiro, devido à pandemia da COVID-19. Na esfera dos cursos de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo, essas mudanças também causaram grande impacto.

As disciplinas de projeto, por exemplo, são responsáveis pelo maior percentual das grades curriculares e, nelas, somam-se todos os conhecimentos teóricos relativos à teoria e história da arquitetura e do urbanismo, estética, conforto térmico e acústico, estruturas, resistências, propriedades físicas e térmicas de materiais e acabamentos, representação gráfica, exposição de ideias, capacidade de arguição e senso crítico (BRANDÃO, 2020). Conforme a ABEA (2017) “o Ateliê de Arquitetura e Urbanismo é o espaço facilitador da construção coletiva do conhecimento, é o espaço que permite a integração professor/aluno e aluno/aluno”. Nessa conjuntura, as disciplinas de projeto do curso de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo da Universidade Federal de Santa Maria, por tratarem-se de disciplinas práticas, foram suspensas pelo MEC em março de 2020. Em julho do mesmo ano, o ministério autorizou as práticas, no entanto, sob autorização de cada Colegiado de Curso. O curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria, objeto deste estudo, decidiu por não realizar disciplinas práticas, apenas a continuidade da parte teórica destas.

A fim de evitar a perda de vínculo entre professores e alunos e promover uma atividade diferenciada em busca de alternativas de ensino remoto para adaptar-se à nova realidade, a disciplina de Projeto 4 optou pela realização de um projeto de ensino abordado neste trabalho. Nele, foi experimentada a metodologia REDE (Regime de Exercícios Domiciliares Especiais) da UFSM para exercitar a elaboração de um projeto arquitetônico a nível de partido usando apenas tecnologias educacionais, sem nenhum evento presencial.

O objetivo geral deste trabalho foi avaliar a experimentação projetual mediada totalmente por tecnologias para a etapa de partido arquitetônico. Os objetivos específicos deste trabalho foram identificar a possibilidade de realizar as diferentes etapas de: levantamento, programa de necessidades, relações do programa (fluxograma e funcionograma), pré-dimensionamento, elaboração de conceito e diretrizes projetuais, zoneamento e estudos compositivo-formal e, por fim, a proposição técnico-construtiva a nível de partido arquitetônico.

DESENVOLVIMENTO

O projeto foi desenvolvido, em sua totalidade, remotamente, através de ferramentas online. Inicialmente foram elencadas pela professora atividades a serem desenvolvidas. Neste caso foram: levantamento, programa de necessidades, pré-dimensionamento, funcionograma, fluxograma, zoneamento, elaboração de conceito e diretrizes projetuais, estudos volumétricos e desenhos em 2D e 3D, a fim de atingir nível de partido geral do projeto. Os alunos matriculados na disciplina de apoio foram convidados para participar e cada um pôde optar pela participação ou não.

As atividades foram realizadas a partir de encontros semanais de 1,5 horas todas as quintas-feiras pela plataforma Google Meet. Os encontros foram sempre com presença síncrona de professor e alunos. As aulas, com exceção da palestra com a cliente, não foram gravadas, exigindo que os alunos participassem sempre de forma ao vivo para tirar dúvidas e mostrar os projetos.

No segundo encontro, foi realizada uma conversa ao vivo com a cliente para *briefing* e criação do programa de necessidades. O encontro foi gravado,

pois ocorreu no melhor horário para ela, fora do período regular de aula. A professora enviou previamente um modelo de *briefing* e solicitou aos participantes que fizessem perguntas que julgassem necessárias para o desenvolvimento do projeto. Após este encontro, a cliente ainda fez um vídeo mostrando imagens e um percurso no entorno e dentro do terreno definido.

Após relacionar as etapas de projeto a serem seguidas pelos acadêmicos participantes, a orientadora propôs um cronograma com datas limites para apresentação parcial e assessoramentos. Toda etapa foi embasada por prévia explicação da orientadora aos participantes sobre o objetivo e envio de material complementar em PowerPoint para exemplificação. Os materiais foram todos disponibilizados na plataforma Moodle. O envio das tarefas também foi feito por essa plataforma, através da ferramenta “tarefa” que permite a correção com inserção de texto, linhas e “ferramenta mão livre”, que simula de maneira bastante próxima das correções feitas nas disciplinas presenciais, onde o professor corrige a mão os projetos impressos.

Os participantes puderam utilizar softwares de sua preferência, ou elaborar à mão livre os desenhos 2D e 3D e a montagem das pranchas. Na etapa de estudos volumétricos foram confeccionadas maquetes à mão, obrigatoriamente, para que houvesse um contato mais real com a elaboração do projeto, além de todas as ferramentas digitais.

As atividades semanais foram enviadas através do Moodle da disciplina de apoio antes da apresentação para correção prévia pela orientadora. O material podia ser fotografado, scaneado ou convertido em arquivo de formato PDF para envio. As tarefas precisavam ser enviadas sempre no dia anterior à aula. Uma hora antes do encontro, a professora entrava no Moodle, fazia as correções e já retornava aos alunos. Assim, no momento da aula, os alunos também já haviam visto a correção. Isto gerou uma grande economia de tempo, pois o aluno não precisou explicar novamente todo o projeto.

Os encontros foram síncronos e também contaram com a participação de intérpretes de Libras, já que uma das alunas possui deficiência auditiva. Nestes encontros, cada trabalho era apresentado com compartilhamento da tela do Moo-

dle da professora, assim todos os alunos viam os projetos dos colegas, podiam fazer comentários e já observavam questionamentos e decisões similares. Após as considerações feitas, o aluno corrigia os detalhes até o nível satisfatório e enviava novamente.

No último encontro, o trabalho foi apresentado em sua totalidade, desde a primeira etapa. Foram feitas considerações e sugestões pela orientadora, porém não modificado para novo envio, já que o projeto de partido foi finalizado, e as próximas etapas seriam de anteprojeto, o que não entrou no escopo deste projeto. O último retorno foi gravado também, para que a cliente tivesse acesso à apresentação de todos os projetos desenvolvidos e também como uma forma de documentação. Na Figura 1 são apresentadas quatro propostas finais, onde é possível ver projetos bastante diferentes, conforme suas materialidades e conceitos definidos.

FIGURA 1 - RESULTADO DE QUATRO PROPOSTAS DIFERENTES APRESENTADAS.

FONTE: O autor (2020).

Ao término do projeto, a orientadora elaborou um questionário de avaliação da atividade, a fim de verificar a viabilidade da disciplina de projeto realizada totalmente de forma remota.

Através do questionário, foi possível coletar a percepção dos participantes. Pôde-se perceber que o projeto se tornou possível pela infraestrutura individual, pela metodologia e pela disponibilidade de tempo de cada participante. Quanto ao tema e à profundidade do conteúdo trabalhado, houve consenso de que foi adequado, principalmente pelo tema estar dentro do campo da próxima atividade de projeto e possibilitar entendimento de logísticas e termos para o futuro, além de ressaltar o quão benéfico é o contato com a natureza. Também houve consenso quanto ao domínio do conteúdo e da tecnologia utilizada pela professora. Todas as ferramentas digitais utilizadas foram suficientes e bem exploradas, possibilitando ótima comunicação entre discente e docente. Além disso, pela percepção das participantes, há possibilidade de realizar uma disciplina de projeto arquitetônico, urbanístico e/ou paisagístico nos moldes do projeto de ensino em questão.

Através da realização da atividade pelo REDE, foram relatados benefícios, como: flexibilidade e otimização do tempo, em virtude do não deslocamento e possibilidade de enviar a tarefa antes e de visualizar o assessoramento dos colegas, já podendo sanar algumas dúvidas. Pelo entendimento dos docentes, algumas etapas realizadas no projeto de ensino remoto poderiam ser repetidas na modalidade presencial, tais como: clientes com demandas reais, assessoramentos coletivos, entregas digitais, pré-revisão pela professora e retornos semanais de cada etapa projetual, obtendo um melhor resultado final.

Ao término da atividade, os componentes do projeto puderam fazer uma autoavaliação acerca da participação no projeto de forma remota. Grande parte citou a convivência com os colegas e professores como a maior perda, em relação ao ensino presencial. Entretanto, a maioria sentiu-se satisfeita com os resultados obtidos e sem grandes prejuízos ao aprendizado, apesar das limitações e da experiência nunca antes vivenciada.

A percepção da professora durante este processo foi de que vários elementos humanos e tecnológicos auxiliaram o desenvolvimento das aulas remotas. Dentre os elementos humanos pode-se citar a maturidade acadêmica dos alunos, que, por estarem no 7º semestre do curso, já apresentam altas habilidades de graficação e domínio sobre as etapas de projeto. Além disso, os alunos participantes demonstraram alto comprometimento pessoal em participar das aulas e realizar os exercícios. Entre os elementos tecnológicos, observou-se que o compartilhamento de telas permite a visualização em detalhes por toda turma. Isto difere bastante das correções presenciais, quando um aluno assessoria e o restante da turma não visualiza o projeto e os comentários, gerando um retrabalho por parte do professor ao explicar várias vezes a mesma informação. O Moodle é uma ferramenta que permitiu os compartilhamentos, inclusive de arquivos pesados, e a correção de tarefa “mão livre”, que também foi um diferencial positivo. Todos os envolvidos também tiveram acesso a computadores e rede de dados, o que possibilitou o encontro. Se não houvesse estas condições ideais, a atividade teria tido bastante prejuízo. Possivelmente, a desistência de alguns alunos foi motivada por este fator.

Em relação à professora, deve-se salientar que esta já tinha conhecimento sobre as tecnologias de informação e ensino remoto. A profissional possui graduação pela UFSM no Programa de Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), onde teve aula sobre Moodle, metodologias didáticas e tecnologias de informação, além de ter cursado uma disciplina como aluna no Moodle. Além disso, a professora também ministrou disciplinas e orientou alunos por cerca de 4 semestres no Curso de Especialização em Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos (CEDEAP), também na UFSM. Assim, esta experiência prévia foi de grande valia para adaptação a esta nova realidade.

Pontua-se também a participação das intérpretes de Libras durante todo o processo. Estas profissionais da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd/UFSM) foram de fundamental importância para participação da aluna com defi-

ciência auditiva. Além disso, o alto comprometimento da estudante, e também o conhecimento básico da professora em Libras (também obtido no PEG), foram condicionantes essenciais para sua efetividade. É evidente que este tipo de ensino pode e deve trabalhar com a inclusão dos alunos com quaisquer condições.

O êxito desse projeto de ensino mostra que a metodologia utilizada pode ser replicada em outras disciplinas do curso de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo e até mesmo em outros cursos da UFSM que possuem disciplinas práticas que envolvem criação.

CONCLUSÃO

Apesar de ser mal visto e das legislações contrárias, o ensino remoto de projeto de Arquitetura foi possível nas condições apresentadas. A pandemia da COVID-19 exigiu modificações de posturas, ações e legislações para continuar a criar desenvolvimento social, principalmente na área de educação.

O desenvolvimento de um partido arquitetônico foi possível de forma totalmente remota, mas com encontros síncronos online e produção de materiais diversos. Salienta-se que, pela percepção dos alunos, a maioria obteve resultados satisfatórios e sem grandes prejuízos ao aprendizado, podendo inclusive aliar algumas metodologias utilizadas ao ensino presencial.

Observa-se que a experiência prévia da professora também contribuiu para a agilidade e bom desenvolvimento das atividades, além do alto comprometimento dos alunos envolvidos.

O ensino a distância nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, contestado por diversos órgãos como o CAU/BR, a ABEA e a FENEA, é algo a ser questionado, mas principalmente visto como elemento de contribuição ao ensino. Este projeto de ensino “Elaboração de partido geral arquitetônico mediado somente por tecnologias e ensino remoto” pode ser encarado como uma possibilidade de contribuir na formação dos alunos, mesmo na volta das atividades presenciais.

Salienta-se que o comprometimento humano, a disponibilidade das tecnologias e, principalmente, o apoio institucional, foram os elementos-chave para o desempenho satisfatório deste projeto.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Educação em Arquitetura e Urbanismo a distância não funciona**. 2017. Disponível em: <http://www.abea.org.br/?p=2052>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRANDÃO, Victor Craviée Rêgo. O ensino de projeto de arquitetura e os desafios de aprendizagem desta disciplina no ensino a distância. In: **Caderno de Dissertações**. 2. ed. Programa de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo do ICPD/UNICEUB. Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/js-pui/handle/prefix/14135>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, 11 dez. 2019. Seção 1, p. 131.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (Brasil). **CAU/BR decide recusar registro profissional a alunos formados em cursos EaD**. 2019. Disponível em: <https://www.cau.br.gov.br/cau-br-decide-recusar-registro-profissional-a-alunos-formados-em-cursos-ead/>. Acesso em: 14 set. 2020.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Manifestação do plenário do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil sobre ensino a distância em Arquitetura e Urbanismo**. 2017. Disponível em: <https://www.cau.br.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/MANIFESTACAO-EAD.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (Brasil). **Código de Ética e Disciplina do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil**. 2013. Disponível em: https://www.cau.br.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Etica_CAUBR_06_2015_WEB.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL – FENEA. **Carta da FeNEA sobre os cursos de Arquitetura e Urbanismo em modalidade EAD**. 2017. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/fenea-carta.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

RURATO, Paulo; GOUVEIA, Luis Borges. Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. **Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia**, Porto, v. 1, p. 85-91, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/563>. Acesso em: 19 set. 2020.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 2

GOOGLE COLABORATORY E PYTHON APLICADOS AO ESTUDO DE CONTROLE ADAPTATIVO EM MODALIDADE REDE

*Marcos Alves dos Santos¹
Cristiane Cauduro Gastaldini²*

¹ Aluno de Graduação. Universidade Federal de Santa Maria. marcos.santos@acad.ufsm.br.

² Docente. Universidade Federal de Santa Maria. cristiane.gastaldini@ufsm.br.

RESUMO: Desde a década de 1980, uma parte da teoria de Controle, a teoria de Controle Adaptativo, vem ganhando enfoque tanto por parte da academia, quanto por parte da indústria. Contudo, atualmente esse tema se encontra em transição dos cursos de pós-graduação aos de graduação, na área de Engenharia Elétrica. Assim, este projeto de ensino busca, entre outros objetivos, o desenvolvimento de materiais relativos à teoria de Controle Adaptativo, a serem utilizados posteriormente em uma DCG. Para a confecção desses materiais, este projeto fará uso da plataforma Google Colaboratory para o desenvolvimento dos textos e das simulações, e para a organização das imagens e das videoaulas a serem utilizadas para melhor compreensão dos conteúdos. Além disso, outra tecnologia a ser utilizada é a linguagem de programação Python, com a qual todas as simulações na plataforma Google Colaboratory serão feitas. Todos esses materiais se mostram uma ótima opção aos estudos nessa área, tanto em modalidade presencial, quanto em modalidade REDE, à qual este projeto é direcionado. Por fim, com a execução deste, espera-se, entre outros resultados, fomentar o interesse dos alunos à área de Controle Adaptativo e usar estes materiais posteriormente.

Palavras-chave: Controle Adaptativo. Google Colaboratory. Python.

INTRODUÇÃO

Os primeiros avanços significativos nos estudos da teoria de controle ocorreram, aproximadamente, nas primeiras décadas do século XX. Alguns pesquisadores contemporâneos dos anos de 1920 e 1930, como Minorsky, Hazen e Nyquist, contribuíram decisivamente com a construção da teoria de controle.

Alguns anos depois, por volta de 1950, os métodos do lugar das raízes e de resposta em frequência estavam plenamente desenvolvidos. Como esses métodos representam, essencialmente, o que hoje se chama “teoria clássica de controle”, foi nesse período que muitos sistemas atingiram estabilidade e satisfizeram um conjunto arbitrário de condições de desempenho, significando um grande avanço para a época. Porém, devido a limitações inerentes a essa teoria clássica de controle e devido à disponibilidade dos computadores digitais, por volta da década de 1960 iniciou-se um período de intenso desenvolvimento da

teoria de controle moderno, baseando-se na análise e na síntese do domínio de tempo com o emprego de variáveis de estado, objetivando suprir demandas relativas às áreas espaciais, industriais e militares.

Dessa forma, as teorias de controle utilizadas atualmente são a teoria de controle clássico (ou teoria de controle convencional), a teoria de controle moderno e a teoria de controle robusto, como observa Ogata (2016).

Assim, este projeto de ensino aborda a confecção de materiais sobre Controle Adaptativo, a serem utilizados em uma DCG e a serem disponibilizados à comunidade acadêmica. A plataforma Google Colaboratory e a linguagem de programação Python serão utilizadas para agrupar e organizar os materiais e simular os exemplos dos materiais, respectivamente.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Resumidamente, a teoria de controle adaptativo, a qual abrange a capacidade de robustez, proporciona estabilidade para plantas sujeitas a parâmetros incertos e/ou dinâmicas não-modeladas, mantendo um bom desempenho, devido à adaptação dos ganhos em tempo real, como destaca Tambara (2020). Visto que se trata de uma teoria relativamente nova e em constante desenvolvimento, os tópicos de controle adaptativo estão em estágio de transição, dos cursos de pós-graduação à graduação. Por isso, atualmente ainda não existe uma gama de materiais disponíveis voltados a essa teoria ou, por conta da alta complexidade matemática, grande parte dos que existem não são de fácil compreensão, principalmente ao universo acadêmico em nível de graduação, sendo este um dos motivos que justificam a criação e a execução deste projeto de ensino.

Outro ponto de alta relevância ao estudo de controle adaptativo que justifica este projeto de ensino, é a grande quantidade de materiais existentes, desde artigos até livros, que utilizam, praticamente de forma exclusiva, o software MATLAB para executar as simulações necessárias. Visto que este é um software privado, isto é, para sua utilização é necessária uma prévia licença, seu uso para fins de ensino-aprendizagem pode não ser plenamente eficiente, devido a diferentes

contextos financeiros-culturais dos estudantes, representando um agravante à disseminação de estudos nessa área (MILANO; VANFRETTI, 2009). Uma alternativa a esse problema é o uso do software GNU Octave. Porém, Thurner et al. (2018) observam que, em algumas situações, esse software nem sempre possui as mesmas funcionalidades que aquele, o que pode restringir seu uso.

Diante disso, este projeto de ensino objetiva utilizar a linguagem de programação Python para desenvolver todas as simulações do objeto de estudo sob análise. Isso representa uma vantagem frente à programação MATLAB porque a linguagem Python é totalmente gratuita, open-source (código livre), possui baixa curva de aprendizado (em comparação a outras linguagens), ou seja, não demora a ser aprendida, necessita de poucos recursos computacionais, proporciona inúmeras possibilidades de aplicações e está em constante crescimento no ambiente acadêmico, com vasto número de publicações recentes e em diversas áreas da ciência e da tecnologia. Portanto, com o uso desta tecnologia pelas vantagens citadas, incentiva-se que os estudantes desenvolvam habilidades e se familiarizem com o uso desta linguagem altamente adotada no contexto das Engenharias, da Ciência da Computação, da Análise de Dados, da Tecnologia da Informação, entre outras, justificando este projeto.

Além disso, este projeto de ensino propõe a confecção de materiais complementares ao estudo de controle adaptativo, na forma de cadernos digitais, através da plataforma Google Colaboratory. Esta plataforma é desenvolvida e mantida pela empresa Google, para proporcionar um ambiente de estudo e pesquisa para Estudantes, Cientistas de Dados e Pesquisadores de Inteligência Artificial.

Essa ferramenta representa uma ótima opção para a confecção de materiais complementares por muitos motivos, tais como:

- Não há necessidade de instalação de softwares; possibilita o compartilhamento do notebook (caderno) com qualquer pessoa, assim como um documento do Google Drive;

- É atualizada automaticamente pelo Google; tem fácil utilização; funciona em qualquer computador atual, não tendo limitação de hardware (o que se torna uma vantagem frente ao MATLAB, pois esse necessita de boa capacidade de processamento e de memórias RAM e ROM);
- É totalmente online, necessitando apenas de um navegador e acesso à internet; é totalmente gratuito;
- É possível adicionar endereços virtuais para videoaulas, possibilitando diferentes metodologias de ensino-aprendizagem;
- Utiliza a linguagem Python para as células de código e a linguagem Mark-Down para as células de texto, relacionando diversas áreas e conceitos de tecnologia aos usuários, de forma simples e intuitiva, possibilitando agrupar e organizar vários tipos de materiais, como textos, vídeos, imagens, códigos (algoritmos), entre outros, em um único arquivo (notebook).

A Figura 1 exemplifica a utilização desta plataforma para a análise da resposta ao impulso de uma planta previamente inserida nas linhas de código anteriores. Diante disso, a utilização do Google Colaboratory e da linguagem Python para o estudo de controle adaptativo mostra-se uma relevante opção em todas as épocas e, principalmente, no período em que a Universidade Federal de Santa Maria se encontra utilizando a modalidade REDE, pois todos os pontos utilizados neste projeto de ensino são online e totalmente gratuitos, sendo acessíveis a praticamente todo tipo de público, o que permite que os estudantes tenham os materiais onde estiverem, sem a necessidade de se locomoverem aos laboratórios da UFSM. Além disso, existe uma demanda por materiais voltados à teoria de controle adaptativo, sendo esta uma carência atual da indústria brasileira. Portanto, com a execução deste projeto, pode-se aumentar o interesse dos estudantes por esta área.

FIGURA 1 — EXEMPLO DE UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GOOGLE COLABORATORY.

▼ Resposta da planta ao impulso

```
t = np.linspace(0, 10, 1000)
t1, y1 = ct.impulse_response(G, t)

plt.plot(t1, y1)
plt.xlabel('Tempo [s]')
plt.ylabel('Amplitude')
plt.grid()
```

FONTE: OS AUTORES (2020).

Este projeto tem como principais objetivos os itens listados a seguir:

1. Produção de material de Controle Adaptativo adequado à utilização em modalidade REDE, podendo ser usado como material auxiliar, tais como:
 - a. Notebooks na plataforma Google Colaboratory sobre os conteúdos de Controle Adaptativo;
 - b. Videoaulas sobre tópicos de Controle Adaptativo que podem ser vinculados aos notebooks na plataforma Colab (Google Colaboratory);
 - c. Desenvolver material completamente em linguagem Python, o que contribui com o uso dessa tecnologia em temas relacionados à teoria de controle, ainda pouco usada atualmente;
2. Disponibilizar o material criado à comunidade acadêmica;

3. Avaliar a contribuição desses materiais, através de fichas de avaliação com os formulários da plataforma Google e durante uma possível ministração de uma DCG na área de Controle Adaptativo ao término deste projeto.

Além disso, este projeto possui os seguintes objetivos secundários:

4. Usar o material desenvolvido em uma possível DCG (Disciplina Complementar de Graduação), a ser posteriormente ofertada aos estudantes de graduação, pois este tema ainda se encontra em transição da pós-graduação à graduação;

5. Disponibilizar o material desenvolvido neste projeto ao público geral através da internet;

6. Desenvolver aplicação desktop (software) com interface gráfica em Python a ser utilizada em estudos de Controle Adaptativo.

METODOLOGIA E RESULTADOS ESPERADOS

O desenvolvimento e a execução deste projeto de ensino podem ser divididos em três etapas. A primeira etapa, relativa à aquisição de dados e aos levantamentos bibliográficos, propõe o uso de uma metodologia de pesquisa tanto quantitativa quanto qualitativa, a fim de estabelecer sólidos conhecimentos nas áreas em análise neste projeto.

A segunda etapa deste projeto, direcionada à produção dos materiais, acontecerá de forma prática pelos envolvidos neste. Assim, serão elaborados os notebooks, as videoaulas e todos os demais materiais, seguindo uma linha lógica que proporcione a melhor experiência de Ensino-Aprendizagem possível, com o uso de novas tecnologias. Todos os materiais a serem desenvolvidos são de caráter digital. Os notebooks na plataforma Colab possuem a vantagem de permitir agrupar todos os materiais desenvolvidos em outras formas. Com ele, é possível agrupar e organizar, entre outras coisas, em forma de cadernos (notebooks), textos, vídeos, imagens e códigos (algoritmos), em um único arquivo online, gratuito e de fácil compartilhamento.

Por fim, a última etapa deste projeto de ensino objetiva a aplicação dos materiais desenvolvidos. Isso se dará pela disponibilização de todos os materiais à comunidade acadêmica e aos interessados, e pela utilização desses materiais em uma DCG na área de Controle Adaptativo após a conclusão deste projeto.

Este projeto de ensino propõe, entre outras atividades, o desenvolvimento de materiais diversos referentes ao estudo de Controle Adaptativo. Com isso, embora o processo de aprendizagem seja subjetivo, espera-se que, com as diferentes formas de ensino abordadas e aqui disponibilizadas, os estudantes que tiverem acesso a esses materiais o tenham por mais de uma única forma (textos, imagens, vídeos, simulações, etc), contribuindo com o processo de Ensino-Aprendizagem.

Além disso, visto que todo o material aqui desenvolvido é de caráter virtual, ou seja, está contido em computadores e na internet, espera-se que possa ser bem utilizado tanto em modalidade REDE, quanto em modalidade presencial nos laboratórios de informática da Universidade ou em dispositivos próprios. Por fim, espera-se um aumento no interesse, por parte dos alunos, em áreas relativas à teoria de Controle Adaptativo, pois esta é uma carência atual da indústria nacional.

CONCLUSÃO

Este trabalho contextualizou a teoria de controle adaptativo, mostrando o enfoque que esta vem ganhando, tanto por parte da academia, quanto por parte da indústria, destacando que, apesar disso, atualmente este tema se encontra em transição dos cursos de pós-graduação aos de graduação, na área de Engenharia Elétrica. Por isso, este trabalho objetiva, principalmente, o desenvolvimento de materiais relativos àquela teoria.

Para isso, a linguagem de programação Python é utilizada em conjunto com a plataforma Google Colaboratory, as quais foram apresentadas neste trabalho. O uso dessas tecnologias em áreas de controle ainda se mostra incipiente, sendo esta uma possível e significativa oportunidade de contribuição com a

difusão de estudos nesta área, visto serem tecnologias totalmente gratuitas e de fácil acesso. Finalmente, após o término do cronograma deste projeto, espera-se que os objetivos estipulados sejam alcançados e os resultados esperados sejam atingidos.

REFERÊNCIAS

MILANO, F; VANFRETTI, L. **State of the art and future of oss for power systems**. IEEE Power Energy Society General Meeting, [s. l.], ed. 1, p. 1-7, 2009. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/5275920>. Acesso em: 7 ago. 2020.

OGATA, Katsuhiko et al. **Modern Control Engineering**. 5. ed. Delhi: Pearson, 2016.

THURNER, , L; SCHEIDLER, A; SCHAFER, F; MENKE, J; DOLLI-CHON, J; MEIER, F; MEINECKE, S; BRAUN, M. **Pandapower — an open-source python tool for convenient modeling, analysis, and optimization of electric power systems**. IEEE Transactions on Power Systems, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8344496>. Acesso em: 7 ago. 2020.

VARELLA TAMBARA, Rodrigo. **Apostila Didática: Teoria Básica De Controle Adaptativo Com Exercícios Resolvidos**. 1. 1. ed. Santa Maria, RS, Brasil: UFSM, 7 ago. 2020. Disponível em: https://intranet.ctism.ufsm.br/gsec/Publicacoes/Apostila_CA_4_03_2018.pdf. Acesso em: 4 ago. 2020.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESCOBERTAS ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

Beatriz Lau¹

Scheila Simone Secretti²

Alflavia Engler³

1 Mestre em Educação pela UNISC. Pós graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Ambiental pela FACVEST, e Docência e Gestão na Educação a Distância pela Faculdade Dom Alberto. Graduada em Pedagogia pela FAVENI e Estudos Sociais-Geografia pela UNISC. Tutora Presencial do curso de Pós-Graduação Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada – IFSUL Pelotas, no Polo de Ensino Superior a Distância de Sobradinho, bea.lau@hotmail.com .

2 Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional e Supervisão Escolar; Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela UNINTER; Graduada em Artes Visuais pela UNIJUÍ, Coordenadora do Polo de Ensino Superior a Distância de Sobradinho; scheilasecretti@yahoo.com.br.

3 Pedagoga pela Dom Alberto: alflavia.engler@gmail.com .

RESUMO: O presente estudo contextualiza a educação a distância no cenário educacional, criada para viabilizar a interiorização da formação acadêmica gratuita e de qualidade. Visa lançar um olhar sobre o papel dos profissionais da educação e a importância das tecnologias, trazendo um breve histórico da educação a distância, bem como sua evolução com o advento das redes sociais e mídias digitais. Também discorre sobre o trabalho realizado durante o período de isolamento social devido à pandemia do COVID-19, com relação ao atendimento somente de forma remota, através de ferramentas digitais. Elenca alguns predicados que os profissionais na EaD devem possuir para desenvolver suas tarefas, visto a grande importância que possuem na proliferação do conhecimento e auxílio nas atividades propostas, a fim de auxiliar os discentes. Além disso, o presente trabalho apresenta o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e o aplicativo WhatsApp como ferramentas de estudo e comunicação, juntamente de vários aplicativos digitais da Google, relatando qual é a importância destas tecnologias nos cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância e como eles auxiliam os educandos a aprender. Essa reflexão busca compreender a importância da evolução tecnológica e sua influência na educação formal através das ferramentas digitais. Para tanto se utilizará do método dedutivo-analítico e da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Educação a Distância, Comunicação, Tecnologias, Moodle, Aplicativos digitais.

INTRODUÇÃO

A informação sempre fez parte da vida do ser humano e, com a proliferação das tecnologias, esse fato se tornou mais presente. Com o surgimento, no Brasil, das redes sociais, a interação ficou muito mais fácil e dinâmica, bem como a propagação delas, que acontece de uma forma muito célere.

A partir dos avanços da tecnologia na atualidade, não sendo apenas nas redes sociais, e nos empreendimentos empresariais e comerciais, mas também na educação, observa-se a grande importância da oferta de ensino a distância, possibilitando a milhares de brasileiros a continuidade da escolarização e a for-

mação acadêmica em qualquer lugar do país, contribuindo de forma positiva para as transformações sociais, educacionais e profissionais dos indivíduos.

Após a disseminação da internet para além dos grandes centros urbanos, foi possível introduzir um sistema de ensino que conseguisse chegar mais próximo da população interiorana que ansiava pela continuidade do ensino formal e não possuía condições de realizar. Assim, a Educação a Distância foi um viés para que os índices de escolarização do País pudessem melhorar, uma vez que possibilitou ao jovem dar sequência a sua formação, proporcionando também a habilitação necessária a um grande número de educadores que trabalhavam e necessitavam ter a titulação exigida nas diferentes áreas do conhecimento em que atuavam.

Em nossa atualidade, a EaD vem se mostrando eficiente na formação acadêmica, com alunos que, por meio de disciplina e objetivos, se comprometem na busca por uma educação de qualidade. Bordenave (1995, p. 9) nos mostra como a educação a distância vem quebrando barreiras impostas pela sociedade, pois, através do uso das tecnologias para o ensino e seus bons resultados, vem promovendo a transformação, trazendo seriedade e compromisso na formação profissional.

A educação a distância foi organizada para acontecer através dos suportes tecnológicos em ambientes virtuais de aprendizagem, onde os diferentes atores do processo precisam trocar informações e se conectarem para que tudo aconteça de forma a contribuir para as transformações sociais e educacionais, almejadas por uma sociedade que está sempre em processo de transformação, buscando a democratização de uma educação com qualidade.

Por outro lado, para que todo sistema aconteça na prática, muitas pessoas estão envolvidas, desde a criação dos ambientes virtuais, a elaboração dos materiais, a organização dos sistemas e o entrelaçamento da rede educacional num todo. Assim, a presença dos professores continua sendo essencial para o pro-

cesso da Educação a Distância, porque são eles que criam e coordenam todos os cursos oferecidos no país e são aqueles que fazem a comunicação acontecer através do uso das tecnologias.

Além disso, com o uso de diferentes ferramentas digitais, caracterizado pela enorme gama de aplicativos criados e oferecidos gratuitamente para a população, o trabalho e o estudo a distância, síncrono ou assíncrono, tornaram-se atrativos e proporcionaram trocas de conhecimentos muito produtivas e enriquecedoras para todos os agentes educacionais, educadores e educandos.

O ENSINO A DISTÂNCIA E A TECNOLOGIA

A partir dos avanços na área tecnológica, a informação e o conhecimento obtiveram uma forma de disseminação muito grande, uma vez que a educação avançou muito, se a concebermos desde a invenção da escrita; a educação a distância desenvolver-se-ia mais tarde. Segundo Alves, (2010, p. 1)

A Educação a Distância - EaD começou no século XV, quando Johannes Guttenberg, em Mogúncia, Alemanha, inventou a imprensa, com composição de palavras com caracteres móveis. Com a criação, tornou-se desnecessário ir às escolas para assistir o venerando mestre ler, na frente de seus discípulos, o raro livro copiado.

Nesse sentido a educação a distância, como a conhecemos hoje, surgiu na Suécia que “registra a primeira experiência nesse campo de ensino em 1883. Em 1840 tem-se notícias da EaD na Inglaterra; na Alemanha foi implementado em 1856 e nos Estados Unidos, notou-se o ensino por correspondência em 1874. O início da EaD no Brasil data provavelmente de 1904” (ALVES, 2010, p.1.).

Dessa forma, segundo narra Kenski, 2010, p. 2:

A primeira experiência de EaD no Brasil, no entanto, não foi realizada pela via impressa, mas pelas ondas do rádio. Já em 1923, a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros. Desde então, entre os suportes mediáticos de comunicação, o rádio tem sido o veículo com maior tempo de uso para iniciativas em EaD no Brasil. Em 1939 criou-se o Instituto Rádio Monitor, preocupado em utilizar o rádio para ensinar.

A educação a distância também foi disseminada por correspondências, via “Instituto Universal Brasileiro (1941), empresa particular que oferecia ensino a distância de caráter supletivo, além de cursos profissionalizantes, através de correspondências” (KENSKI, 2010, p.2). Inicialmente a população brasileira demonstrava grande descrença nesta modalidade educacional mas, aos poucos, aqueles que precisavam de formação e não conseguiam realizá-la de forma presencial passaram a ser adeptos de cursos disponíveis através da correspondência e da tecnologia.

Assim, em terras pátrias o surgimento da educação a distância veio junto com aparecimento “dos meios de comunicação, bem como a sua disseminação marca essa evolução histórica passando por diversas etapas”, dentre elas, “pela etapa da correspondência, da radiodifusão, entrando pela fase da televisão, chegando à atuação conjunta de diversos meios de comunicação, incluindo os que se utilizam da internet” (VILELA, 2018, p.2).

Nesta modalidade de educação, a comunicação é um elemento fundamental e ela é mediada por diversos tipos de suportes: documentos impressos, rádio, vídeo, TV, fax, o computador e os aparelhos de celulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 traz o início da educação a distância como uma forma “experimental”, sendo que o seu funcionamento acontecia de forma muito precária.

A implantação, pelo Governo Federal, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), expandiu a EaD no país, ofertando, através de Polos presenciais, cursos na modalidade a distância, tanto de graduação como de pós-graduação. O Decreto 5.622/05 compreende a educação a distância “Como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Art.1º).

A EaD nem sempre foi vista com bons olhos, mas, com a evolução das plataformas usadas pelos cursos dessa modalidade de ensino, ela vem se tornando

a cada dia mais complexa e com grande diversificação de materiais e conteúdos disponíveis. As plataformas EaD vão aumentando sua eficiência, tornando mais forte a tendência da busca por novas possibilidades de ensino. Os benefícios dessa prática de ensino fazem com que ocorra um grande avanço na procura e no uso da EaD, até mesmo tendo em vista o mercado de trabalho cada vez mais disputado.

“Ainda há resistências e preconceitos e ainda estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EaD, mas um país do tamanho do Brasil só pode conseguir superar sua defasagem educacional pelo uso intensivo de tecnologias em rede, pela flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem e pela gestão integrada de modelos presenciais e digitais” (Moran, p.63).

Vencer essa resistência à Educação a Distância é um processo que irá acontecer naturalmente, por meio dos bons resultados que já estão em processo, através dos cursos oferecidos e dos atendimentos em Polos UAB. É através destes ambientes de ensino que aos poucos vai-se quebrando o paradigma de que a Educação a Distância não possui a mesma qualidade de uma educação presencial. Ao contrário, as exigências de um curso a distância estimulam o aluno a buscar, por conta própria, mais resultados e aprendizado.

O EaD possibilita ao aluno de curso superior a vantagem de poder estudar no horário que melhor se adapte ao seu dia a dia, dando-lhes chances no mercado de trabalho. Essa revolução ocasionada no meio educacional pelos avanços tecnológicos abre novas possibilidades, flexibilidade, novos conhecimentos, busca por aperfeiçoamento e inovação, tanto para alunos como para professores. Vivemos na Era Tecnológica e o investimento da tecnologia em educação vem ao encontro das necessidades das novas gerações.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 80, estabelece o incentivo para o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

O ensino a distância também faz o uso e apoia-se fortemente na utilização das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e com isso amplia consideravelmente suas possibilidades. O avanço tecnológico permitiu que a EaD desse um salto quantitativo com relação à disponibilização de cursos em diferentes níveis, atendendo a clientela bastante diversificada (BEZERRA, 2011, p. 237).

A flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador como ferramenta, entre outros elementos, amplia consideravelmente o leque de pessoas que podem incluir-se em um processo de formação institucional. A distância física é encurtada pelas tecnologias de comunicação, que conectam professores, alunos e tutores espacialmente distantes.

A ampliação do tempo de estudo está diretamente relacionada com a ‘quebra’ da temporalidade, já que o aluno pode acessar o material em diversos momentos, inclusive de madrugada e aos domingos. As orientações e aulas estão no ar ininterruptamente e cabe ao aluno aproveitar o momento mais adequado para interagir com o material. A aprendizagem pode:

Transpor a distância temporal ou espacial” fazendo recursos às tecnologias “unidirecionais” (uma-uma, um-em-muitos), como o livro, o telefone ou à tecnologia digital que é multidirecional” (todos-todos), etc, eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais. Mas, muito mais do que recorrendo à mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o(s) outro(s) que possibilita ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos “presenciais”, exigem o encontro, a troca, a cooperação, que podem ocorrer mesmo os sujeitos estando “a distância”. “Presencialidade” pode significar, também, “estar juntos virtualmente”. O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, onde professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si (PRETI, 2002).

O uso de ambientes virtuais determinou mudanças significativas nos processos de aprendizagem, haja vista a necessidade de um espaço que de longe fuge do conceito de espaço físico/geográfico. Na EaD, a sala de aula virtual é o espaço de atuação da prática pedagógica do tutor a distância, ela não obedece ao espaço físico e geográfico de uma sala convencional, ao contrário, trata-se de uma sala de aula que pode estar em vários lugares e a qualquer tempo.

Nesse contexto de aprendizagem, o estudante é o centro do processo; consequentemente, há necessidade da compreensão dos novos papéis, funções e responsabilidades dos professores autores/supervisores, dos tutores, bem como dos estudantes e todos os profissionais que atuam nessa modalidade. O ensino passa a ser aberto, centrado no estudante, interativo e participativo (BELLONI, 2008).

Geralmente, na EaD, os materiais didáticos são distribuídos por meio das tecnologias e são produzidos para o grande público, ganhando novas proporções dentro de um aprendizado que traz mudanças, tanto no papel do professor, como do próprio aluno, que passa a ter muito mais responsabilidades sobre a forma como irá desenvolver as atividades e organizar seu tempo para estudos.

Assim, Preti (1996, p.27) afirma:

A EaD é, pois, uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir [...]

Assim, ela vem ganhando espaço dentro das diferentes abordagens metodológicas como uma forma emergente de ensino. O uso adequado das tecnologias presentes no dia-a-dia dos indivíduos faz com que a apropriação do saber se torne nobremente eficaz dentro da sociedade atual.

TECNOLOGIAS QUE PASSARAM A SER ESSENCIAIS AO ENSINO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino a distância acontece através do uso da internet e das tecnologias digitais e esta comunicação precisa ser eficiente para produzir resultados positivos. De acordo com Alves (2016, p.02), “A internet foi lançada no Brasil no ano de 1995 e com ela veio a facilidade de encontrar informações sobre infinitos assuntos, o que facilitou e inovou a comunicação entre pessoas de todo o mundo”.

Além disso, o computador, com seus inúmeros recursos, programas e até mesmo as possibilidades dos aparelhos de celulares e smartphones modernos, podem e devem ser utilizados como ferramentas na educação presencial e a distância. BEHAR (2013, p. 56) afirma que “o uso de tecnologias digitais é primordial e para isso, o sujeito EaD (professor, tutor, aluno e gestor) deve possuir competências relacionadas ao domínio tecnológico”.

Todo o suporte tecnológico-educacional precisa estar organizado de forma intuitiva, de fácil navegação e busca pelo educando, como também deve ser acessível aos professores, para que todos consigam compreender como utilizar o aspecto tecnológico e, através deste, produzir o conhecimento. Nesse sentido, a comunicação que ocorre entre tutores e alunos tem por objetivo auxiliar os indivíduos a converter as informações comuns chegadas até eles em conhecimento relevante sob o aspecto pessoal (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.16).

Dentre diferentes plataformas de aprendizagem, podemos citar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um sistema (ou software) que proporciona o desenvolvimento e a distribuição de conteúdos diversos para cursos online e disciplinas semipresenciais para alunos em geral. Um AVA é de fato um ambiente desenvolvido para ajudar professores e tutores no gerenciamento de conteúdos e materiais complementares para os seus alunos e na gestão completa de cursos online. Com este ambiente, é possível acompanhar todo o processo de aprendizagem por parte do aluno, além de gerar relatórios sobre performance e progresso deste em determinado curso online (EDOOLS, 2019).

Estes AVAs são as salas de aulas, hoje a principal ferramenta para que o aluno acesse online o seu curso e realize suas atividades acadêmicas, troque informações e experiências com professores e colegas, bem como, faça suas avaliações e acompanhe o seu desenvolvimento no curso. Dentro desse ambiente, de acesso individual através de login e senha, o aluno irá encontrar todo o material disponível para o seu aprendizado, além de outras ferramentas como as videoaulas, links para artigos, arquivos em PDF, áudios, chats, fóruns e biblioteca virtual.

Neste espaço a comunicação pode ser síncrona ou assíncrona, ou seja, em tempo real ou não, “sua finalidade é proporcionar aos educadores ferramentas diversas para gerenciar e promover a aprendizagem. A ferramenta ‘tarefa’ possibilita que o estudante entregue as atividades em arquivos de qualquer formato. A ferramenta ‘wiki’ propicia a construção de um texto coletivo. Os fóruns de discussões permitem diálogos de grupo sobre um determinado ‘tema’ (BERTINI, 2015), os ‘chats’ também podem ser organizados para o grupo discutir um assunto em tempo real, além de inúmeros outros recursos que podem ser utilizados nas plataformas de aprendizagem.

Pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o professor e tutor podem monitorar o acesso dos alunos às atividades propostas pelo curso, além de realizar as avaliações também usando essa ferramenta, sem a necessidade de possuir a avaliação de forma física, em mãos. Para esse tipo de processo, podemos citar o Moodle, um tipo de plataforma com sistema que gerencia o aprendizado online, facilitando a forma de aprender e ensinar. Sem dúvidas, o Moodle é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das atividades EaD. Atualmente o Moodle está disponível em 34 idiomas.

A plataforma é utilizada por mais de 4 milhões de professores e alunos em 155 países, com mais de 25 mil instalações e como suporte para 360 mil cursos” (disponível em <http://eadbox.com/o-que-e-moodle-como-funciona>). Esses dados nos mostram o quanto é crescente o uso de plataformas para o estudo através dos cursos EaD. Sem dúvida, uma próspera forma de estudar, de acompanhar a evolução da sociedade, principalmente na área educacional.

O processo de ensino-aprendizagem desta modalidade educacional acontece através das tecnologias digitais e redes de comunicação. Para Moran (2013), “As tecnologias estão cada vez mais próximas do professor e do aluno, em qualquer momento; são mais ricas, complexas, atraentes. Exigem um profissional mais interessante que elas, mais competentes que elas.” Então é necessário que o professor aprenda a utilizar a tecnologia a seu favor, inovando o processo ensino-aprendizagem, utilizando tudo o que a internet dispõe.

Atualmente, os aparelhos de celulares ou smartphones fazem parte da rotina da maioria das pessoas, independente de lugar ou da área de atuação em que se encontram, pois eles são utilizados para todo tipo de comunicação. Além disso, são objetos pequenos, versáteis, potentes e com inúmeros recursos que facilitam a troca de informações. “Há inúmeros aplicativos, programas e recursos que podem ser utilizados de forma criativa e inovadora. O papel do educador é fundamental, se agrega valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia; e o aluno aprende mais se, na interlocução com o educador e seus colegas, consegue avançar muito mais do que se aprendesse sozinho” (MORAN, 2013, pg. 49).

As ferramentas tecnológicas, como parte integrante do aprendizado, especialmente EaD, fazem parte da vida dos estudantes, possibilitando novas maneiras e caminhos para um aprendizado mais sistêmico. Hoje, o aplicativo WhatsApp é um dos mais populares, pela sua facilidade de interação. Além do AVA, principal instrumento de acesso à Educação a Distância, o WhatsApp possibilita a criação de grupos de estudos, contribuindo para a capacidade de argumentação, discussão, debate e participação ativa, na defesa dos pontos de vista dos educandos, como em uma sala de aula presencial.

O ensino através da EaD faz uso dos mais diversos tipos de ferramentas digitais, que estão se aprimorando com a crescente procura pelos cursos online. Durante o ano de 2020, com o surgimento da Pandemia do Covid-19, a informatização ganhou enorme espaço e possibilitou ao ser humano a continuidade da comunicação, do estudo e do trabalho. Hoje, além das ferramentas essenciais para o desenvolvimento das aulas online, como chats e fóruns encontrados dentro da plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem, há inúmeros suportes digitais que vêm facilitando o contato e o trabalho educacional entre professores, tutores e alunos.

O que acontece é que esses suportes ainda não possuem um reconhecimento oficial pelas instituições de ensino a distância, pois não há um controle so-

bre elas, assim como acontece quando se faz uso do Moodle, por exemplo. Neste caso, estamos falando do WhatsApp, que atualmente, com o desenvolvimento, aprimoramento e uso das tecnologias, se tornou uma ferramenta indispensável para a comunicação.

O usuário, estando conectado a uma rede de internet, poderá fazer uso desse instrumento para trocar mensagens instantaneamente, como vem acontecendo nos cursos EaD, de forma a criar grupos de estudos, trocar recados, tirar dúvidas, fazer lembretes, programar encontros e criar vínculos. A interação entre alunos/tutores/professores aproxima os envolvidos, ocorre uma forma mais atuante na participação tanto quanto presencialmente, devido à integração promovida pelos grupos de WhatsApp.

Percebe-se que esse modelo de aprendizagem, ao contrário do que se pensa, não isola as pessoas; ao contrário, traz uma nova forma de desenvolver habilidades para interação com os demais indivíduos envolvidos. A tecnologia móvel torna o aprendizado mais dinâmico, atraente e prazeroso, pois as possibilidades não ficam limitadas apenas aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e sala de aula presencial. Segundo Costa (2007, p. 99), “o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos”.

O aplicativo de WhatsApp, presente na maioria dos aparelhos de smartphones dos brasileiros, passou a ser presença constante no dia a dia de milhões de pessoas, e isso mudou muito a comunicação. Se antes a maneira mais comum de comunicação era o SMS, hoje em dia são raras as pessoas que optam por esse método para conversar. Muitos contatos telefônicos e correspondências por e-mails também foram substituídos pela praticidade e rapidez de comunicação proporcionada pelo aplicativo.

As Diretrizes de Políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel, p.26, dizem que:

“Geralmente as mensagens enviadas por aparelhos móveis são mais rápidas, confiáveis, eficientes e baratas do que por canais alternativos de comunicação. Por isso, estudantes e educadores as utilizam cada vez mais para facilitar a troca de informações”.

O WhatsApp foi fundado em 2009, nos Estados Unidos, por Brian Acton e Jan Koum, é gratuito e oferece aos usuários serviços de mensagens de texto e áudio criptografadas, chamadas de voz e vídeo, envio e recebimento de diversos tipos de arquivos, além do compartilhamento de localização entre os usuários. Moran (2013) acrescenta que “Os celulares mais avançados, como smartphones, permitem que um aluno ou um professor filmem ao vivo, editem cada vídeo rapidamente e o enviem ao You Tube ou a outro site, imediatamente.

É muito fácil, rápido e divertido ser produtor e transmissor de vídeo digital com tecnologias móveis hoje. A educação, através dos seus profissionais, precisa reconhecer e utilizar todas essas facilidades disponíveis através da tecnologia, para buscar a modernização no sistema educacional e conseqüentemente, a melhora nos índices educacionais do país.

Segundo as Diretrizes de Políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel (p.9), “existem mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular em todo o mundo, tornando o telefone celular a TIC interativa mais amplamente usada no planeta”. Ainda de acordo com as diretrizes da UNESCO, devemos concordar que literalmente, com o uso dos aparelhos móveis “o mundo é uma sala de aula”.

A atuação do professor, do diretor, do coordenador, do tutor e de qualquer outro trabalhador envolvido na Educação a Distância, bem como a atuação do estudante, demanda grande necessidade de organização, eficiência e comunicação instantânea, pois algumas situações necessitam de resolução imediata, como no caso das provas online na EaD ou diante de algum imprevisto vivenciado. Com o uso de aplicativos, é possível o contato imediato e a resolução da questão para prosseguimento das atividades.

O uso do smartphone e do WhatsApp pode ser adotado favoravelmente para a realização de inúmeras tarefas no mundo do trabalho e da educação, desde o contato entre empresários, estes com seus fornecedores e consumidores, entre diretores, coordenadores, professores/tutores e alunos, enfim, com todos os envolvidos com o ensino. Na oferta da Educação a Distância, também pode ser utilizado no processo de divulgação de inscrições para editais de cursos e concursos, nos auxílios com documentações de matrículas e uso de senhas, orientações de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e trocas de informações entre os acadêmicos nos grupos de WhatsApp das turmas e grupos criados para estudos e atividades das disciplinas dos cursos.

Durante a Pandemia do Covid-19, o sistema educacional precisou de uma grande adaptação. A educação a distância passou a ser vista de maneira positiva e os métodos de trabalhos de todas as redes educacionais do mundo inteiro tiveram que adotar práticas de comunicação a distância. A tecnologia digital viabilizou a continuidade da vida, através da internet e do uso de computadores e smartphones.

E educação teve que acontecer mediada pela tecnologia. Isso foi muito bom, para tornar evidente a enorme diferença social dentro do país, ressaltando a necessidade de políticas públicas de acessibilidade tecnológica a toda população e, também, a necessidade de investimento em tecnologia nas escolas e de capacitação dos educadores para trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação. A Pandemia do Covid-19 mostrou o quanto nosso sistema de ensino é frágil e precário, inclusive dentro das universidades, que demandaram tempo de adequação para que a maioria das atividades voltassem a acontecer sem a necessidade da presença física dos envolvidos.

Não podemos afirmar que a educação brasileira aconteceu neste ano de 2020 como modalidade de EaD, pois a modalidade de ensino a distância envolve um grande planejamento teórico, tecnológico e equipe capacitada para acontecer. O que tivemos neste período, foram práticas educativas de maneiras remotas

através da tecnologia, de maneira síncrona ou assíncrona através de diferentes ferramentas digitais, pela impossibilidade do convívio presencial em virtude da necessidade de isolamento social como forma de minimizar o contágio pelo Coronavírus. Porém, os acontecimentos provaram a importância da EaD no Brasil e no mundo e principalmente o valor da tecnologia digital.

Neste cenário, a indústria tecnológica ganhou grande espaço no mercado, principalmente com relação a redes de internet, equipamentos de computadores e smartphones, que passaram a ser essenciais a todas as famílias para viabilizar o estudo dos seus filhos. Embora uma grande parcela da população ainda não tenha condições de proporcionar aos seus filhos espaço e equipamentos tecnológicos adequados para o estudo remoto em seus lares, outra parcela viabilizou o mínimo de acesso à comunicação com as escolas pelo aparelho de smartphone, através do WhatsApp e participações em aulas síncronas pelo aplicativo Google Meet ou pelo Zoom.

A empresa Google colaborou de forma significativa para a educação brasileira neste período de pandemia, proporcionando, de forma gratuita o uso através de contas Gmail, de inúmeros aplicativos digitais que possibilitaram formações pedagógicas aos educadores, encontros virtuais para pesquisas, estudos, debates, planejamentos, produções de materiais didáticos, avaliações, armazenamento de dados e informações, além de trazer, a todos os interessados, certificações de educadores Google, habilitando aos cursistas à possibilidade de disseminação dos conhecimentos com relação a todas estas ferramentas digitais.

É importante salientar que a necessidade de uso da tecnologia abriu os horizontes da educação, trazendo o desenvolvimento do ensino pela necessidade de realizar o trabalho de diferentes formas, com novas metodologias, expandindo as possibilidades aos educadores e educandos. E, com certeza, este novo cenário seguirá com melhorias nos próximos anos, de forma a nunca mais ser possível o retorno ao modelo educacional que tínhamos até o ano de 2020. A tecnologia fará parte e será a sustentação da educação de qualidade.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que, diante do crescente avanço tecnológico disponível a todos, cada vez mais acessível e prático e devido à nova cultura midiática, o processo de ensino-aprendizagem vem se tornando muito mais atraente, tanto para aluno quanto para o professor, desde que ambos se apropriem da utilização destes aparatos, de forma produtiva e prática, usando os meios tecnológicos disponíveis para ajudar na filtragem das informações mais importantes para o aluno; adaptando as informações aos seus contextos de vida e oferecendo-as através de metodologias adequadas, para então gerar conhecimento.

Assim, é necessário disseminar a importância de incluir, cada vez mais e com mais propriedade, o uso de ferramentas tecnológicas no trabalho educacional, administrativo e pedagógico, de escolas e universidades, nos diferentes níveis de ensino e sobretudo na Educação a Distância.

A inclusão de tecnologias móveis em sala de aula permite mudanças importantes relacionadas a paradigmas na educação. Por meio dos novos processos de comunicação no cotidiano dos alunos e naturalmente na sala de aula, seja ela presencial ou virtual, vão-se delineando novos conhecimentos, proporcionando novas dinâmicas de ensino e novas produções científicas e culturais.

Numa análise geral, o aplicativo de WhatsApp alcança a todo público do EaD e contribui muito para ampliar a comunicação e melhorar o desempenho dos acadêmicos nos cursos. Portanto, incluir o uso de smartphones através do WhatsApp e outras diversas ferramentas, como aplicativos gratuitos da Google no ensino formal, presencial, remoto ou híbrido e no ensino EaD, vem contribuir para que ocorram facilidades de comunicação e melhorias no ensino/aprendizagem.

São ferramentas que passam a ser indispensáveis quando falamos em comunicação entre pessoas que se encontram em diferentes espaços físicos,

servindo como aliado para a construção de diferentes estratégias diante das necessidades econômicas, tecnológicas e de ensino. Sendo assim, esta pesquisa trouxe dados importantes sobre o avanço tecnológico e a necessidade de aceitação/utilização da Educação a Distância no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES. J. R. M. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação de aprendizagem**. 2010. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/INFORMAC_AO.PDF > Acesso em: 16 dez 2018.

BEHAR. P.A. (org). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre:Penso, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. G. **Tutoria: concepções e práticas na educação a distância**. In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S.C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs.) **Tecnologias digitais na educação** [on-line]. Campina Grande, PB: EdUEPB, 2011. p. 233-258. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BORDENAVE, J.D., PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 15.ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

BRASIL. **Decreto no. 5.622 de 19/12/2005**. Diário Oficial da União, 20/12/2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. No. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União – seção 1- 12/08/1971. Acessado em www2.camara.leg.br em 29/10/2019.

COSTA, Ivanilson. **Novas Tecnologias. Desafios e Perspectivas na Educação**. 1ª ed. Clube dos Autores, 2011.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papyrus, 2013. Coleção Papyrus Educação.

UNESCO. (2013). **“Policy Guidelines for Mobile Learning”**. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. A tradução para o português desta publicação foi produzida pela Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>. Acessado dia 29/10/2019.

<http://eadbox.com/o-que-e-moodle-como-funciona>. Acessado dia 29/10/2019.

ALVES, Felipe Malcorra. **A revolução da internet e das redes sociais à luz da política brasileira: uma real presença virtual**. Disponível em: < <http://fames.edu.br/jornada-dedireito/anais/9a-jornada-de-pesquisa-e-8a-jornada-em-extensao-do-curso-de-direito/artigos/odireito-a-privacidade-na-sociedade-da-informacao/e5-04.pdf> > Acesso em: 04 abril 2019.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão Integrada**. 1ª São Paulo: Cengage Learning, 2007.

PRETI, Oreste. **O Estado da Arte sobre a Tutoria: Modelos e Teorias em construção**. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **“Educação a distância: Uma prática educativa mediadora e mediatizada”**. Cuiabá: NEAD/IE – UFTM, 1996. Pp.15-56.

KENSKI, V. M. **O DESAFIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**. Revista Educafoco, 2010. Disponível em <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>> Acesso em: 16 dez 2018.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão Integrada**. 1ª São Paulo: Cengage Learning, 2007.

VILLELA, A. P; MESQUITA, V.S. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRIA NO EDOOLS**. Disponível em:<<https://www.edools.com/faq/o-que-e-ava/>>Acesso em 26 de outubro de 2019.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EM REDE NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

*Amanda Furlin Renosto¹
Letícia Felix de Souza²
Alejandro Ruiz-Padillo³*

1 Graduanda do curso de Engenharia Civil, Universidade Federal de Santa Maria, afrenosto@gmail.com.

2 Graduanda do curso de Engenharia Civil, Universidade Federal de Santa Maria, leticia-afelix@hotmail.

3 Dr. em Engenharia Civil, Universidade Federal de Santa Maria, alejandro.ruiz-padillo@ufsm.br.

RESUMO: Os processos de ensino-aprendizagem nos cursos superiores de engenharia tornam-se cada vez mais desafiadores devido às mudanças tecnológicas intensas dos últimos anos e o crescente índice de evasão. Dessa forma, o uso de metodologias de aprendizagem inovadoras e, ao mesmo tempo, atrativas aos alunos, mostra-se imprescindível para a melhoria do desempenho acadêmico e para o desenvolvimento de competências profissionais que vão além da sua capacitação técnica. No cenário atual, em que as atividades de ensino estão sendo adaptadas para a forma remota, em decorrência da pandemia de COVID-19, essa pauta torna-se ainda mais relevante. Baseando-se nisso, este trabalho teve como objetivo o mapeamento das atividades práticas e das metodologias de ensino utilizadas no curso de Engenharia Civil do Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria, e o emprego de Tecnologias em Rede (TER). Para isso, foram realizadas entrevistas com os professores do curso e foram aplicados questionários para captar a opinião e percepção dos alunos. A partir da análise estatística dos dados, foi possível destacar as metodologias ativas e atividades práticas mais utilizadas nas disciplinas do curso, mas percebeu-se grande diferença de percepção entre os docentes e os discentes. Assim, os resultados do trabalho podem favorecer o planejamento e incentivo a esses métodos e, dessa maneira, um aperfeiçoamento do ensino no curso.

Palavras-chave: Ensino superior. Graduação. Engenharia. Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

As diversas mudanças sociais, tecnológicas e da informação nos tempos atuais acabam por tornar extremamente desafiador o processo de ensino nos cursos superiores. A metodologia tradicional, onde o aluno é apenas um receptor do conhecimento, pode não construir um aprendizado tão significativo ao tratar de temas mais complexos e precisar de atividades práticas, como é no caso das engenharias. Dessa forma, torna-se muito importante o auxílio de metodologias ativas nesse processo, que inovam ao definirem o estudante como o principal agente de construção do seu conhecimento (PRINCE, 2004).

A necessidade de mudança nos métodos de ensino-aprendizagem se evidencia nos crescentes índices de evasão nos cursos de engenharia e nas falhas relativas a uma formação profissional plena desses estudantes. O arranjo de au-

las mais atrativas, que incentivem e melhorem o desempenho estudantil, é uma das bases para adoção das metodologias ativas. Ademais, elas colaboram com o desenvolvimento de competências indispensáveis ao engenheiro no mercado de trabalho, como uma eficiente comunicação e capacidade de resolução de problemas (BARBOSA e MOURA, 2014; POURMAND *et al.*, 2021).

Além disso, a necessidade repentina do ensino remoto trazida pela pandemia de COVID-19 agravou ainda mais essa situação, tornando-a extremamente desafiadora e resultando em adaptações dos professores por meio da utilização de Tecnologias em Rede, que suprissem no aluno o aprendizado essencial, apesar da falta da interação presencial. O professor, além de modificar seu planejamento pedagógico, teve de dominar novas ferramentas, para tentar transmitir ao aluno o dinamismo e as atividades práticas da sala de aula, em um momento cheio de inseguranças e incertezas (JEONG *et al.*, 2019; COSTA, 2020).

Assim, o objetivo deste trabalho volta-se ao mapeamento do uso de metodologias ativas e de tecnologias em formato Rede empregadas no Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Maria, a partir de dados fornecidos diretamente pelos docentes e alunos do Curso. Nesse contexto, um panorama preliminar de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em dito curso foi investigado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os métodos de ensino-aprendizagem são muito importantes no processo de aquisição do conhecimento do aluno, que, no modo de ensino tradicional, por exemplo, atua como agente passivo do processo, apenas recebendo o conhecimento que lhes é repassado pelo docente. Por outro lado, as metodologias ativas de ensino fomentam a participação e atuação do aluno no processo de aprendizagem, de modo que ele adquira e desenvolva seus conhecimentos através de seu pensamento cognitivo e de uma forma mais efetiva (PRINCE, 2004; STEFANELLO *et al.*, 2020). Além disso, de acordo com Prince (2004, apud

BONWELL e EISON, 1991), a aprendizagem ativa gera melhorias na conduta, na escrita e na cognição do aluno envolvido.

Conforme mencionado por Barbosa e Moura (2014), o ensino nos cursos de engenharia deve se embasar no desenvolvimento da inteligência e de competências voltadas à capacidade de resolução de problemas e de gerência de projetos. Ademais, ressaltam a necessidade de valores morais e sociais na formação do engenheiro atual, que não são acrescidos nos ensinamentos tradicionais, onde pode-se notar profissionais cada vez menos comunicativos, éticos, ponderados, criativos, empreendedores e flexíveis (POURMAND *et al.*, 2021).

Nesse cenário, as metodologias de ensino-aprendizagem ativas são grandes aliadas na área das engenharias, tornando o ambiente estudantil mais propício ao engrandecimento técnico e principalmente ao profissional. Além disso, um ambiente de sala de aula mais dinâmico gera sentimentos mais alegres e maior disposição e participação dos alunos, o que psicologicamente favorece a aprendizagem e melhora as suas métricas avaliativas, levando igualmente a aumentar a motivação dos alunos, fundamental em cursos de engenharia, visto a sua complexidade (DESHPANDE e HUANG, 2011; BARBOSA e MOURA, 2014; JEONG *et al.*, 2018).

Outrossim, a necessidade do ensino remoto e do uso das Tecnologias em Rede para possibilitar a manutenção das atividades de ensino, no contexto de suspensão de atividades presenciais nas Universidades, em decorrência da pandemia da COVID-19, foi, e ainda é, desafiador para todos os envolvidos. A maior problemática evidencia-se no hábito, principalmente para os cursos de engenharia, das avaliações presenciais como métrica do desempenho dos alunos, o que foi amplamente prejudicado pelo ensino a distância. Apesar disso, a utilização das Tecnologias em Rede e a disposição dos professores e dos alunos tornou possível, nesta situação sanitária tão complexa, a manutenção das atividades de ensino e até mesmo uma certa tolerância e inclinação a este modelo vivenciado (COSTA, 2017).

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Algumas das metodologias ativas de ensino-aprendizagem mais comuns nos cursos de engenharia e que podem ser encontradas na literatura especializada são as seguintes: *Project Based Learning*, *Team Based Learning*, Sala de Aula Invertida, *Gamificação* e Avaliação entre Pares. Tais metodologias são descritas a seguir.

PROJECT BASED LEARNING

Segundo Guo *et al.* (2020, *apud* BRUNDIERS e WIEK, 2013) e Krajcik e Shin (2014), a aprendizagem baseada em projetos (ou *Project Based Learning* - PBL) é uma forma de ensino que desafia os estudantes a desenvolverem projetos e produtos aplicáveis ao mundo real, fazendo, dessa forma, com que eles solucionem problemáticas tangíveis e importantes. Portanto, o PBL é um método onde o aluno possui o principal papel na estruturação do seu conhecimento e onde ele desenvolve, de forma muito significativa, habilidades profissionais e técnicas.

Ainda, conforme Sharma *et al.* (2020), essa metodologia amplia a percepção dos alunos, ao tornar os princípios teóricos estudados em suas respectivas aplicações práticas. Além disso, o PBL possui ampla aplicação no ensino superior e nas suas diversas áreas de estudo, sendo desenvolvido por meio de um projeto, relatório, investigação ou desafio, que gere um conhecimento multinível e que torne o raciocínio do aluno como o do engenheiro que está por se tornar (RICAURTE e VILORIA, 2020).

TEAM BASED LEARNING

O *Team Based Learning* (TBL) ou Aprendizagem baseada em Equipes é outra metodologia de ensino-aprendizagem com foco centrado no estudante e que visa a formação de grupos de alunos para o desenvolvimento de atividades em sala de aula ou fora dela, o que gera maior interação, colaboração e dina-

mesmo entre os envolvidos (OLIVEIRA *et al.*, 2018). Segundo Cohen e Robinson (2018), esse método melhora o engajamento do aluno e o seu envolvimento com os assuntos da disciplina, aprimorando o seu desempenho e tornando-o mais adaptável aos diversos ambientes.

O TBL pode ser separado em algumas fases de aplicação, de forma simplista, iniciando por uma pré-preparação em relação ao assunto, seguindo para os debates e compreensão da equipe em relação ao problema proposto, visando sua resolução (COHEN e ROBINSON, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2018). Conforme Najdanovic-Visak (2017, *apud* Natishan *et al.*, 2000), os departamentos contratantes de engenharia avaliam fortemente a capacidade de trabalho em equipes desses profissionais; logo, o desenvolvimento dessas habilidades, ainda na etapa da graduação é, além de esperado, necessário a estes estudantes.

SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida, como o próprio nome diz, é uma metodologia que tenta inverter a lógica da sala de aula, de forma que o aluno, antes do horário de aula, se envolva previamente com o assunto que será abordado, para tornar o ambiente mais dinâmico e envolto de maiores questionamentos em seu horário efetivo. Logo, essa metodologia se baseia em trocar aulas mais teóricas e conteudistas e trazer atividades mais práticas, envolventes e de maior aprendizagem ao aluno no horário de aula presencial (SERGIS *et al.*, 2018).

Alguns estudos analisaram a aplicação dessa metodologia em cursos de engenharia e demonstraram uma melhora na compreensão e atenção dos alunos em relação ao conteúdo, além do desenvolvimento de habilidades técnicas de comunicação, tanto na forma oral como na escrita (POURMAND *et al.*, 2021). Além disso, a sala de aula invertida torna-se mais facilmente desenvolvida nos tempos atuais por meio da facilidade da disponibilização de materiais online e ampla quantidade de informações com a internet, para o estudo em casa dos conceitos que seriam desenvolvidos em sala de aula (ZAPPE *et al.*, 2009).

GAMIFICAÇÃO

A *Gamificação* ou *Game Based Learning* é uma metodologia que implementa a utilização de atividades lúdicas ou de recursos baseados em jogos de forma educativa. Os jogos são ferramentas muito importantes, pois geram um amplo engajamento e também um processo de aprendizagem mais intrínseco no aluno por envolver muitas vezes sentimentos de competição e emoção (BODNAR e CLARK, 2017 apud MCGONIGAL, 2011). Sua diferenciação em relação a outros métodos pode se basear na existência de um sistema de recompensas, de ranqueamento dos estudantes e de disputas na *Gamificação* (ALANNE, 2016).

Esses jogos podem ser aplicados em sala de aula com cartas, utilização do quadro e tabuleiros ou também de forma digital em computador, visto que o estudante de engenharia já se encontra habituado ao contato com softwares e computadores na graduação. A eficácia desses jogos para a explanação e explicação de conteúdos, bem como desenvolvimento de competências voltadas à resolução de problemas, além de uma ampliação da noção de responsabilidade por suas decisões, é notória, dessa forma torna-os grandes aliados a uma formação mais ampla do engenheiro na sua graduação, com desenvolvimento de habilidades requeridas profissionalmente (DESHPANDE e HUANG, 2011; VENTURA, 2021).

AValiação ENTRE PARES

A avaliação entre pares consiste em ampliar o método de avaliação tradicional, apenas realizado pelo professor, e gerar também sistemas de feedback, ou seja, de retroalimentação da aprendizagem, entre os colegas de classe, de forma que o professor seja auxiliado pelos alunos no processo de avaliação e também possa avaliar amplamente os estudantes. Assim, esse método pode ser visto como uma metodologia de participação ativa do estudante e que se foca no processo avaliativo do ensino (COSTA, 2017).

Segundo Sun *et al.* (2015), é evidente que o processo de avaliação entre pares traz ganhos ao aprendizado e desempenho dos estudantes, além de minimizar o trabalho do professor na avaliação, podendo ser aplicada, sem perdas na sua efetividade, tanto a turmas numerosas como nas menores. Além disso, a avaliação entre pares é uma metodologia facilmente aplicada de forma síncrona e que, muitas vezes, é preferida pelo aluno nessa forma online, por trazer menores preocupações com tempo e espaço (CHENG *et al.*, 2014).

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho foi desenvolvido no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Maria, onde fez-se o mapeamento das metodologias e atividades práticas das disciplinas e do uso de Tecnologias em Rede de duas formas principais. A primeira delas deu-se por entrevistas por videoconferência (Google Meet) com os docentes de todas as disciplinas ofertadas no curso de engenharia civil, buscando conhecer as metodologias ativas utilizadas pelos professores, além de ter uma maior compreensão sobre o funcionamento de cada disciplina.

As entrevistas foram baseadas em um roteiro elaborado a partir da compreensão dos tópicos de pesquisa obtidos das buscas bibliográficas. Após, realizaram-se entrevistas piloto com alguns professores próximos da equipe, por meio das quais se teve noção do que poderia ser alterado e aprimorado para o roteiro final. As entrevistas tiveram como início a apresentação do projeto e o esclarecimento de seu objetivo, e uma seção introdutória com perguntas para descobrir o entendimento do docente sobre metodologias ativas de ensino, o tempo que já vinha ministrando a disciplina e o objetivo de aprendizagem desta. As duas questões subsequentes focaram em entender a metodologia e os recursos utilizados para ministrar a matéria, tanto na parte teórica quanto na prática.

Por se estar realizando as atividades de ensino de maneira remota por conta da pandemia de COVID-19 (na Universidade Federal de Santa Maria foi adotado o formato de REDE – Regime de Exercícios Domiciliares Especiais), foi

incorporada uma questão em relação com o que foi alterado na disciplina para sua realização de forma não presencial. As questões consecutivas prezaram por entender como o docente avalia os resultados do emprego de suas metodologias, e se identificou alguma dificuldade na aplicação destas, tanto em modo presencial quanto remoto.

Os convites para as entrevistas foram encaminhados via e-mail para cada docente, onde se apresentava brevemente o objetivo do projeto de ensino, informando-lhes o tempo estimado de duração dela, além de solicitar uma data em que o docente teria disponibilidade para realizá-la. As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2020 e, após o processamento das informações coletadas, foi executado um tratamento dos dados, por meio de tabelas e gráficos, para posterior análise e comparação com os dados obtidos da segunda ferramenta, explicada a seguir.

A outra forma utilizada no mapeamento do uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem no curso se baseou na elaboração de um questionário por meio da plataforma Google Forms, para aplicação aos alunos do curso de engenharia civil. O formulário de pesquisa visou coletar a percepção dos estudantes em relação às temáticas mencionadas e, antes da divulgação e aplicação efetiva, foi conduzido um pré-teste do questionário, com a colaboração dos alunos integrantes do Laboratório de Mobilidade e Logística, laboratório onde o presente projeto está vinculado, o que gerou propostas de melhorias que foram incorporadas ao questionário, viabilizando sua melhor aplicação a todos os alunos do curso.

O questionário elaborado contou com algumas seções: inicialmente as perguntas visavam a caracterização desse aluno e do seu estilo de aprendizado, questões como idade, semestre de ingresso na faculdade, acesso e tempo de uso do computador, forma de aprendizagem com que mais se identificava, dentre outras. Na sequência, o questionário voltou-se à coleta da opinião dos alunos sobre o uso de metodologias ativas e atividades práticas nas disciplinas do curso, sendo também elaboradas questões sobre as metodologias ativas individu-

almente. As metodologias selecionadas para fazer parte do questionário foram as mais frequentes identificadas na literatura, apresentadas anteriormente, que também foram as mais comumente mencionadas pelos professores do curso.

Cada metodologia ativa (Project Based Learning, Team Based Learning, Sala de aula invertida, *Gamificação* e Avaliação entre Pares) foi aplicada separadamente a uma seção e contou com uma breve explanação, a fim de ambientar o aluno para as questões subsequentes. Essas perguntas visavam coletar se, em alguma disciplina cursada, o aluno teve contato com cada uma dessas metodologias ativas, e se, ao ter esse contato, sentiu que ela colaborou com a sua aprendizagem ou se ele encontrou dificuldades para se adaptar. Além disso, no caso da metodologia TBL, os graduandos foram questionados sobre sua opinião em relação a trabalhos em grupo e sobre qual acreditam ser a quantidade ideal de pessoas para formação desses grupos.

O questionário foi enviado aos alunos do curso por meio de um e-mail da coordenação do curso, reforçado através de um e-mail do Laboratório de Mobilidade e Logística e também de mensagens enviadas nos grupos de turmas no aplicativo WhatsApp. O questionário ficou aberto durante o mês de novembro de 2020 e, a partir dos dados coletados, foi realizada uma estatística básica de processamento dessas informações, através da elaboração de tabelas e gráficos, para poderem ser comparadas com os dados obtidos da opinião dos professores com as entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi respondido por 82 estudantes do curso de engenharia civil de um total de alunos matriculados regulares no semestre 2020/2, conforme o portal UFSM em Números, de 386, resultando numa taxa de resposta de 21,24%.

Com o objetivo de caracterizar os alunos participantes da pesquisa, nos seguintes gráficos apresentam-se as distribuições por idades, gênero e semestre dos respondentes, assim como os resultados das questões exploradas. Assim,

em primeiro lugar, a partir do gráfico 1, percebe-se uma maioria notável de alunos do curso de Engenharia Civil com idades entre as faixas etárias de 19 e 22 anos, o que é muito comum devido ao ingresso com idades próximas à finalização do ensino médio. O número de estudantes cai nas idades entre 23 e 25 anos, e ainda existem alguns com idades maiores realizando o curso.

Em relação ao gênero, apesar de historicamente os cursos de engenharia possuírem predominância de alunos de sexo masculino, percebe-se, a partir do gráfico 2, uma proporção muito próxima entre os dois gêneros de alunos para o curso de Engenharia Civil. O sexo masculino ainda é predominante, com 53,8% do total, porém sendo seguido por uma porcentagem de 46,3 para o sexo feminino, o que demonstra que as tendências históricas já não são mais realidade e que a mulher vem conquistando seu espaço de forma ampla no mercado de trabalho.

GRÁFICO 1 – IDADE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

FONTE: Os autores (2021).

GRÁFICO 2 – GÊNERO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS.

FONTE: Os autores (2021).

Em relação a quantos semestres o respondente está no curso de Engenharia Civil, no gráfico 3 percebe-se a participação de alunos de todos os semestres no questionário, viabilizando bons dados adquiridos. Além disso, devido à dificuldade do curso e a ampla necessidade de tempo de estudo para as cadeiras, observa-se que alguns alunos ultrapassam os 10 semestres estipulados para a sua finalização, o que é muito comum também em outros cursos de engenharia. Porém, esse tempo de permanência no curso de muitos dos respondentes contribui para uma visão mais completa de todas as disciplinas ofertadas no mapeamento realizado.

GRÁFICO 3 – NÚMERO DE SEMESTRES EM QUE O ALUNO ESTÁ NO CURSO.

FONTE: Os autores (2021).

Também foi questionado aos alunos sobre as condições de uso do computador e de internet, ferramentas que já eram comumente importantes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, mas que se tornaram indispensáveis durante o formato REDE. Assim, em relação ao acesso a computador e internet percebe-se no gráfico 4 que a grande maioria dos alunos afirma possuir em sua casa ambos, mas também uma pequena porcentagem ainda diz não possuir computador e precisar de um celular (1%) ou de um computador emprestado (1%) para realizar suas atividades, o que chama a atenção sobre como faz-se necessária a presença do aluno na instituição de ensino que oferece esses recursos.

GRÁFICO 4 – CONDIÇÕES DE ACESSO DOS ALUNOS A COMPUTADOR E INTERNET.

FONTE: Os autores (2021).

No gráfico 5, que apresenta o número de horas por semana de utilização de computador por parte dos alunos, constata-se altos valores de horas de uso para as atividades que lhes são necessárias, englobando as escolares, além de outras. Um grande número dos respondentes afirma passar mais de 50 horas por semana em seu aparelho e a maioria o utiliza por mais de 20 horas, valor muito expressivo, que em parte se deve à necessidade de aulas remotas e das Tecnologias em Rede para a continuidade das atividades de ensino dos graduandos, onde as plataformas utilizadas e as aulas ministradas só foram possíveis com o auxílio de computadores e de internet (COSTA, 2020).

GRÁFICO 5 – UTILIZAÇÃO SEMANAL DO COMPUTADOR POR PARTE DOS ALUNOS.

FONTE: Os autores (2021).

Após a fase de caracterização do aluno, realizou-se a análise do seu estilo, ou preferência, de aprendizado. A forma como cada indivíduo assimila e internaliza as informações que recebe pode ser muito diferenciada; dentre muitos estudos, Stefanello *et al.*, (2020, apud KOLB, 1984) e Kuri (2004) demonstram a existência de quatro formas principais de aprendizado: a experimentação ativa, quando o aluno aprende de forma efetiva ao fazer, praticar ou experimentar algo; a observação reflexiva, quando o aprendizado surge ao ver, observar e escutar; a experiência concreta, quando o aluno necessita estar envolvido emocionalmente ao assunto para aprender; e a conceitualização abstrata, onde ele desenvolve seu aprendizado ao se concentrar e se apoiar no seu pensamento lógico. Como pode se observar no gráfico 6, a experimentação ativa foi a mais evidenciada entre os alunos, demonstrando que 65% deles se identificam com metodologias ativas de ensino-aprendizagem e com seus princípios de experimentação e prática. Percebe-se que outros estilos também foram escolhidos, mas com frequên-

cias menos significativas, como é o caso da observação reflexiva, onde o ensino volta-se a uma forma metodológica mais tradicional e a experiência concreta, que prima por um envolvimento mais emocional desse aluno.

GRÁFICO 6 – ESTILO DE APRENDIZADO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS.

FONTE: Os autores (2021).

Em relação à utilização de metodologias ativas e atividades práticas nas disciplinas do curso de Engenharia Civil, uma grande maioria dos alunos respondentes afirmaram concordar com sua implementação. No gráfico 7 pode se constatar que 65% das respostas dos alunos, uma taxa bastante elevada, indicaram aceitação total ao seu uso, demonstrando que grande parte do corpo discente está disposto e demanda formas mais práticas de ensino. Além disso, 32% dos alunos também concordam com o seu uso, mesmo que de forma parcial. A desaprovação a estes métodos foi extremamente baixa (1%), sendo a sua discordância total, nula.

GRÁFICO 7 – OPINIÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUANTO AO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E ATIVIDADES PRÁTICAS NAS DISCIPLINAS

FONTE: Os autores (2021).

Em relação às percepções dos alunos relacionadas com as metodologias ativas concretas utilizadas nas disciplinas do curso, nos gráficos seguintes se apresentam os resultados mais destacados e se comparam com os resultados obtidos das entrevistas realizadas aos professores. Obteve-se um total de 42 docentes entrevistados, englobando 9 dos 15 departamentos relacionados ao curso, sendo eles o Departamento de Direito, Engenharia de Produção e Sistemas, Engenharia Sanitária e Ambiental, Estruturas e Construção Civil, Expressão Gráfica, Física, Matemática, Transportes e Química. Abrangeram-se 45 disciplinas da grade do curso, onde 3 são disciplinas complementares obrigatórias e 5 não obrigatórias.

Uma das questões realizadas para os professores era referente à metodologia utilizada para ministrar as aulas, e a maioria informou que realiza a tradicional aula expositiva, com ajuda do quadro e slides. Mas uma parte dos profes-

sores menciona utilizar metodologias ativas para melhorar o ensino (gráfico 8). Elaborando-se uma comparação entre os dados obtidos com as entrevistas e a análise do questionário para os alunos, obtém-se uma relação das metodologias mais utilizadas, assim como as mais perceptíveis ao aluno.

GRÁFICO 8 – METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM MAIS MENCIONADAS PELOS PROFESSORES.

FONTE: Os autores (2021).

Assim, sobre a aplicação da metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos, percebe-se, através do gráfico 9, que um grande número de alunos notou ter tido contato com ela, visto que uma das importantes competências do Engenheiro Civil é a realização de projetos demonstrando como isso é testado ainda no processo de ensino pelos professores, por meio da aplicação da metodologia. Outro fato memorável é que um grande número de respondentes não mencionou nenhuma disciplina, verificando como muitas vezes o reconhecimento do uso das metodologias ativas passa despercebido aos olhos dos alunos.

Ainda em relação à metodologia PBL, os graduandos que mencionaram disciplinas onde ela foi desenvolvida, puderam ainda avaliar se sua utilização foi positiva para eles, ou não. Através de uma escala com valores de um a cinco, foi possível que definissem o quanto a utilização da metodologia ativa colaborou com a sua aprendizagem nas disciplinas mencionadas anteriormente. Pela observação do gráfico 10, vê-se que a maioria dos alunos acredita que a utilização da metodologia foi positiva ao seu aprendizado.

GRÁFICO 9 – PRINCIPAIS DISCIPLINAS INDICADAS PELOS ALUNOS RESPONDENTES ONDE A METODOLOGIA PROJECT BASED LEARNING FOI APLICADA.

FONTE: Os autores (2021).

GRÁFICO 10 – OPINIÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUANTO À COLABORAÇÃO DA METODOLOGIA *PROJECT BASED LEARNING* NA SUA APRENDIZAGEM.

FONTE: Os autores (2021).

Em relação a entrevistas com os professores, essa metodologia foi uma das mais mencionadas, indicada 14 vezes, e também bastante lembrada pelos alunos, conforme o quadro 1. As disciplinas citadas, tanto pelo docente como discente, são: Rodovias I e II, PPCI, Desenho Técnico II, Materiais de Construção Civil “B”, Concreto Armado “A”, Instalações Prediais Hidrossanitárias, Construção Civil “A”, Isolamento Sonoro Arquitetônico e Sistemas de Esgoto, seguindo uma ordem decrescente de referência pelo discente.

QUADRO 1 - DISCIPLINAS MENCIONADAS TANTO PELO DISCENTE QUANTO PELO DOCENTE EM RELAÇÃO À METODOLOGIA PBL.

Nome da disciplina	Quantas vezes mencionadas pelo discente
Rodovias I	24
Rodovias II	20
PPCI	9

Desenho técnico II	7
Materiais de construção Civil “B”	5
Concreto Armado “A”	5
Instalações Prediais Hidrossanitárias	4
Construção Civil “A”	4
Isolamento Sonoro Arquitetônico	3
Sistemas de esgoto	1

FONTE: Os autores (2021).

A captação da percepção dos alunos sobre a metodologia da Aprendizagem baseada em equipes favoreceu que os respondentes expusessem sua opinião em relação a trabalharem em equipes em seus estudos. Com as respostas colhidas, o gráfico 11 indica que aproximadamente metade dos alunos disse, mesmo que de forma moderada, ser a favor dos trabalhos em grupo. Outras duas menores e iguais parcelas demonstraram total apoio aos grupos e opinião moderadamente contrária a eles, mostrando a grande variedade dos pareceres dos estudantes sobre o assunto. Apesar disso, a opinião favorável prevaleceu em um total de 70% das respostas.

GRÁFICO 11 – OPINIÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS SOBRE TRABALHOS EM GRUPO.

FONTE: Os autores (2021).

Em relação à quantidade de pessoas que os respondentes acreditam ser ideal para a formação de grupos de estudo, o número de 3 pessoas foi o mais frequente, sendo mencionado por mais de 50% dos estudantes, em seguida estão os grupos formados por 4 pessoas que estiveram em quase 30% das opiniões, como se observa no gráfico 12. O trabalho de forma individual foi o menos destacado obtendo apenas 2% dos valores totais, o que acaba por demonstrar a preferência dos alunos pelas equipes, de forma a destacar a utilização da metodologia Team based learning como uma grande oportunidade à aprendizagem e também às competências desses estudantes.

GRÁFICO 12 – QUANTIDADE DE PESSOAS IDEAL PARA A FORMAÇÃO DE GRUPOS.

FONTE: Os autores (2021).

Em relação às disciplinas onde houve a aplicação do método da aprendizagem baseada em equipes, percebe-se um mais fácil reconhecimento dessa metodologia pelos alunos, visto que uma menor quantidade deles não mencionou nenhuma disciplina e que um maior número de cadeiras alcançou maiores frequências de resposta, como pode-se verificar no gráfico 13. Além disso, percebe-se

que ela é a metodologia mais amplamente empregada nas disciplinas do curso, o que muito se deve a sua facilidade de aplicação.

Esta metodologia é a mais indicada pelos docentes, sendo 19 vezes mencionada, além de ser a mais reconhecida pelos alunos, conforme o quadro 2. As disciplinas citadas, tanto pelo docente como discente, são: Introdução à Engenharia Civil, Física Geral e Experimental I, Materiais de construção Civil “B”, PPCI, Rodovias I, Materiais de construção Civil “A”, Desenho técnico II, Construção Civil “A”, Empreendedorismo, Instalações Prediais Hidrossanitárias, Legislação, Isolamento Sonoro Arquitetônico, Mecânica dos fluidos, Sistemas de esgoto, Hidráulica “A”, Fundações e Rodovias II, seguindo uma ordem decrescente de referido pelo discente.

GRÁFICO 13 – PRINCIPAIS DISCIPLINAS INDICADAS PELOS ALUNOS RESPONDENTES ONDE A METODOLOGIA *TEAM BASED LEARNING* FOI APLICADA.

FONTE: Os autores (2021).

QUADRO 2 - DISCIPLINAS MENCIONADAS TANTO PELO DISCENTE
QUANTO PELO DOCENTE EM RELAÇÃO À METODOLOGIA TBL

Nome da disciplina	Quantas vezes mencionadas pelo discente
Introdução a Engenharia Civil	19
Física Geral e Experimental I	12
Materiais de construção Civil “B”	10
PPCI	8
Rodovias I	7
Materiais de construção Civil “A”	6
Desenho técnico II	5
Construção Civil “A”	5
Empreendedorismo	5
Instalações Prediais Hidrossanitárias	2
Legislação	2
Isolamento Sonoro Arquitetônico	2
Mecânica dos fluidos	2
Sistemas de esgoto	2
Hidráulica “A”	2
Fundações	1
Rodovias II	1

FONTE: Os autores (2021).

Em relação à colaboração sentida pelos alunos no seu aprendizado pela aplicação da metodologia TBL, a maioria dos respondentes, em uma escala de 1 a 5, opinou que os grupos auxiliam positivamente no seu processo de aprendizagem (gráfico 14). Também pode-se perceber um certo receio dos estudantes pelo método, visto que a escala mais alta não foi tão grandemente escolhida.

GRÁFICO 14 – OPINIÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUANTO À COLABORAÇÃO DA METODOLOGIA TEAM BASED-LEARNING NA APRENDIZAGEM.

FONTE: Os autores (2021).

A metodologia Sala de aula invertida foi também questionada em relação às disciplinas do curso onde ela foi aplicada, e percebe-se que sua participação é pequena se comparada aos métodos anteriores (gráfico 15). Além disso, nota-se que mesmo sendo reconhecida em algumas disciplinas, sua percepção real foi baixa entre os alunos, sendo que as cadeiras foram citadas por poucos deles, apesar de geralmente serem ministradas em grandes turmas.

GRÁFICO 15 – PRINCIPAIS DISCIPLINAS INDICADAS PELOS ALUNOS RESPONDENTES ONDE A METODOLOGIA SALA DE AULA INVERTIDA FOI APLICADA.

FONTE: Os autores (2021).

Por parte dos professores, essa é uma metodologia que praticamente não é citada pelos mesmos, sendo informada apenas 4 vezes, além de quase não ser percebida pelos alunos, como pode-se ver no quadro 3. As disciplinas citadas, tanto pelo docente como discente, são: Química Aplicada e Empreendedorismo.

QUADRO 3 - DISCIPLINAS MENCIONADAS TANTO PELO DISCENTE QUANTO PELO DOCENTE EM RELAÇÃO A METODOLOGIA SALA DE AULA INVERTIDA

Disciplinas mencionadas tanto pelo discente quanto pelo docente (Sala de aula invertida)	Quantas vezes mencionadas pelo discente
Química Aplicada	1
Empreendedorismo	1

FONTE: Os autores (2021).

Em relação à opinião dos alunos sobre o auxílio da metodologia em questão a sua aprendizagem, percebe-se que a maioria deles acredita ser positiva, visto que aplicou uma numeração 4, de uma escala crescente de colaboração a aprendizagem de 1 a 5 (gráfico 16). Apesar disso, uma porcentagem alta de alunos acredita que a metodologia não seja tão eficaz, pois a segunda maior resposta foi a de mais baixa escala para a colaboração ao ensino. Esta percepção negativa da metodologia muito se deve à necessidade em primeira instância de o aluno desenvolver-se autodidata, visto que ele deve estudar sozinho para posterior retirada de dúvidas e discussão do assunto com o professor, o que muitas vezes desperta dificuldades por falta de costume do aluno.

GRÁFICO 16 – OPINIÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUANTO À COLABORAÇÃO DA METODOLOGIA SALA DE AULA INVERTIDA NA APRENDIZAGEM.

FONTE: Os autores (2021).

A seguinte metodologia analisada foi a *gamificação*. Pela percepção dos alunos, um número pequeno de disciplinas do curso utilizou a metodologia Game Based Learning, porém, pelo que se percebe no gráfico 17, essa metodologia foi mais bem lembrada e mais perceptível de reconhecimento pelos alunos, resultando em frequências maiores de citação por eles.

Essa metodologia é citada apenas 4 vezes pelos professores, mas é facilmente percebida pelos alunos em certas disciplinas. As disciplinas citadas, tanto pelo docente como discente, são: Materiais de Construção Civil “B”, Álgebra Linear, Materiais de Construção Civil “A”, Introdução a Engenharia Civil e Hidrologia, seguindo uma ordem decrescente de referido pelo discente.

GRÁFICO 17 – PRINCIPAIS DISCIPLINAS INDICADAS PELOS ALUNOS RESPONDENTES ONDE A METODOLOGIA GAMIFICAÇÃO FOI APLICADA.

FONTE: Os autores (2021).

QUADRO 4 - DISCIPLINAS MENCIONADAS TANTO PELO DISCENTE QUANTO PELO DOCENTE EM RELAÇÃO À METODOLOGIA GAMIFICAÇÃO

Nome da disciplina	Quantas vezes mencionadas pelo discente
Materiais de Construção Civil “B”	17
Álgebra Linear	10
Materiais de Construção Civil “A”	9
Introdução a Engenharia Civil	4
Hidrologia	1

FONTE: Os autores (2021).

Em relação à colaboração que a *Gamificação* teve ao aprendizado daqueles que tiveram contato com ela nas disciplinas, percebe-se no gráfico 18 que ela foi no geral positiva, pois a grande maioria das respostas se concentrou em valores mais altos da escala. Percebe-se também destaque de respostas ao valor mediano da escala, o que pode evidenciar que alguns alunos podem não se beneficiar das competições e dos jogos tanto quanto outros.

A última das metodologias ativas mencionadas foi a Avaliação entre Pares. Nela o processo foi o mesmo, após uma breve explicação de como pode ser aplicada, o aluno foi questionado sobre as disciplinas em que o respondente a presenciou em sala de aula. O gráfico 19 mostra também sua pequena aplicação nas disciplinas do curso, segundo as respostas dos alunos.

GRÁFICO 18 – OPINIÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUANTO À COLABORAÇÃO DA METODOLOGIA GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM.

FONTE: Os autores (2021).

GRÁFICO 19 – PRINCIPAIS DISCIPLINAS INDICADAS PELOS ALUNOS RESPONDENTES ONDE A METODOLOGIA AVALIAÇÃO ENTRE PARES FOI APLICADA.

FONTE: Os autores (2021).

Em relação aos professores, ela é mencionada apenas 2 vezes (nas disciplinas de Rodovias I e II), mas não foi notada por nenhum discente. Os estudantes puderam também avaliar se a aplicação da metodologia em questão colaborou com a sua aprendizagem. Nesse quesito, a grande maioria das respostas voltou-se a valores baixos da escala, entre 1, 2 e 3 (gráfico 20), o que demonstra que a grande maioria dos estudantes não percebeu grandes auxílios ao seu processo de aprendizagem com a metodologia, sendo ela classificada de forma negativa.

GRÁFICO 20 – OPINIÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUANTO À COLABORAÇÃO DA METODOLOGIA AVALIAÇÃO ENTRE PARES NA APRENDIZAGEM.

FONTE: Os autores (2021).

A ampla quantidade de resultados obtidos nas entrevistas e no questionário auxiliou em uma melhor compreensão do ensino no curso, junto à possibilidade de comparar os posicionamentos dos estudantes e dos professores quanto às pautas levantadas, fato muito importante, que tornou mais íntegras as análises realizadas. A partir desse diagnóstico realizado, torna-se possível aos responsáveis dos departamentos um melhor planejamento das atividades e metodologias empregadas nas disciplinas do curso, assim como um monitoramento das deficiências apontadas e potencialização dos principais ganhos relatados.

CONCLUSÃO

Em tempos que desafiam a educação superior pública, o conhecimento de processos que facilitem e mantenham a aprendizagem dos estudantes, além de trazerem incentivo e motivação são essenciais. O ensino remoto, necessário devido à pandemia de Covid-19, acentua problemas de evasão e de baixo de-

sempenho acadêmico já existentes nos cursos de engenharia, que corroboram as falhas trazidas pelas metodologias tradicionais. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi mapear as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e Tecnologias em Rede existentes no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Maria.

Os resultados mostram que a maioria dos alunos aprovam a utilização desses recursos educacionais nas disciplinas do curso, percebendo que elas, em sua maioria, colaboram com o seu processo de aprendizagem. A maioria deles, igualmente, concorda com a elaboração de trabalhos em equipes, desde que esses grupos sejam formados por 3 ou 4 alunos no total. Além disso, o estudo mostrou que poucas disciplinas, do total de disciplinas do curso, foram destacadas pela utilização de metodologias ativas, e elas foram mencionadas por uma taxa pequena de alunos, evidenciando a dificuldade que muitos encontram em reconhecer essas metodologias ativas.

Por outro lado, os resultados mostram também que a maioria dos professores não utilizam metodologias ativas, e os que as implementam, dão preferência às que envolvem projetos e trabalhos em equipe, deixando de fora outros tipos de metodologias que poderiam agregar ainda mais ao ensino. O uso destas é indicado por uma maior interação dos alunos com a disciplina e colegas, e com isso, se tem um aumento e melhora no aprendizado.

Os resultados desse trabalho podem auxiliar e incentivar aplicações de metodologias ativas em disciplinas de cursos de engenharia, contribuindo para uma melhora do ensino e de suas métricas. Como sugestão para trabalhos futuros, recomenda-se a aplicação de uma análise de como a aplicação de metodologias ativas e práticas mudou no ensino remoto, assim como as Tecnologias em Rede foram utilizadas para essas atividades. Aponta-se também a possibilidade de avaliar o desempenho dos alunos através das tecnologias ativas, assim como poder ampliar a análise para outros cursos e instituições de ensino.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o auxílio financeiro do Programa de Incentivo ao Ensino (FIEN) da UFSM, assim como a colaboração dos professores e alunos do Curso de Engenharia Civil da UFSM. Igualmente, demonstram sua gratidão à acadêmica Luiza Pereira Antunes, que auxiliou imensamente com as atividades necessárias ao sucesso do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALANNE, K. **An overview of game-based learning in building services engineering education**. European Journal of Engineering Education, v. 41, n. 2, p. 204–219, 2016.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. C. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Engenharia**. XIII International Conference on Engineering and Technology Education. Guimarães, Portugal, 2014.

BODNAR, C. A.; CLARK, R. M. **Can game-based learning enhance engineering communication skills?** IEEE Transactions on Professional Communication, v. 60, n. 1, p. 24–41, 2017.

CHENG, K. H.; HOU, H. T.; WU, S. Y. **Exploring students' emotional responses and participation in an online peer assessment activity: A case study**. Interactive Learning Environments, v. 22, n. 3, p. 271–287, 2014.

COHEN, J.; ROBINSON, C. **Enhancing teaching excellence through team-based learning**. Innovations in Education and Teaching International, v. 55, n. 2, p. 133–142, 2018.

COSTA, C. B. **Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes**. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 431, 2017.

COSTA, L. A. C. **Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19: a docência no Ensino Remoto em cursos de Engenharia**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 6, e152920, 2020.

DESHPANDE, A. A.; HUANG, S. H. **Simulation games in engineering education: A state-of-the-art review**. Computer Applications in Engineering Education, v. 19, n. 3, p. 399–410, 2011.

GUO, P. *et al.* **A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures**. International Journal of Educational Research, v. 102, n. Maio, p. 101586, 2020.

JEONG, J. S. *et al.* **Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course**. Journal of Technology and Science Education, v. 9, n. 2, p. 217– 227, 2019.

KURI, N. P. **Tipos de Personalidade e Estilos de Aprendizagem: Proposições para o Ensino de Engenharia**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

LUCIANO, B.; ALVES, C.; LIMA, S. F. **Team-Based Learning as a Collaborative Learning Form and Flipped Classroom with Process**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 42, n. 4, p. 86–95, 2018.

PRINCE, M. **Does Active Learning Work ? A Review of the Research**. Journal of Engineering Education, v. 93, n. July, p. 223–231, 2004.

NAJDANOVIC-VISAK, V. **Team-based learning for first year engineering students**. Education for Chemical Engineers, v. 18, p. 26–34, 2017.

POURMAND, P.; PUDASAINI, B.; SHAHANDASHTI, M. **Assessing the Benefits of Flipped Classroom in Enhancing Construction Students' Technical Communication Skills**. Journal of Civil Engineering Education, v. 147, n. 1, p. 04020010, 2021.

RICAURTE, M.; VILORIA, A. **Project-based learning as a strategy for multi-level training applied to undergraduate engineering students**. Education for Chemical Engineers, v. 33, p. 102–111, 2020.

SERGIS, S.; SAMPSON, D. G.; PELLICCIONE, L. **Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach**. Computers in Human Behavior, v. 78, p. 368–378, 2018.
SHARMA, A. *et al.* **Impact of project based learning methodology in engineering**. Procedia Computer Science, v. 172, p. 922–926, 2020.

STEFANELLO, V.; OESTREICH, L.; ROSA, C. B.; RUIZ-PADILLO, A. **Análise do perfil de aprendizagem dos estudantes de um campus universitário tecnológico a partir da aplicação de metodologias ativas.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 6, 2020.

SUN, D. L. *et al.* **Peer assessment enhances student learning: The results of a matched randomized crossover experiment in a college statistics class.** PLoS ONE, v. 10, n. 12, p. 1–8, 2015.

VENTURA, L. M. **Análise de jogos e recursos gamificados utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem de docentes em curso de formação.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 7, p. 1–21, 2021.

ZAPPE, S. *et al.* **“Flipping” the Classroom To Explore Active Learning in a Large Undergraduate Course.** ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 2009.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 5

ENSINO HÍBRIDO APÓS ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Diana Lurdes Muraro Vendruscollo¹

Scheila Simone Secretti²

Alflavia Cristina Engler³

Anny Emanuely Vendruscollo⁴

1 Especialista em Gestão Escolar/IESD, TICs/UFSM e Gestão de Polos/UFPel. Assistente a Docência no Polo de Sobradinho e Vice diretora da EEEB Pe. Benjamim Copetti, dianasobradinho.rs@gmail.com.

2 Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico e Coordenadora do Polo UAB de Sobradinho, scheilasecretti@yahoo.com.br.

3 Especialista em Supervisão e Orientação Escolar, alflavia.engler@gmail.com.

4 Graduada em Enfermagem UCS, annyvendruscollo@gmail.com.

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo promover uma reflexão sobre o Ensino Remoto que está sendo desenvolvido pela Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, discorrendo sobre seus principais desafios e possibilidades de implantação na Escola Estadual de Educação Básica Pe. Benjamim, do Município de Sobradinho. A suspensão das aulas presenciais no mês de março, devido à pandemia do COVID-19 obrigou as escolas a encontrar alternativas para contatar, de forma imediata, alunos, pais e comunidade escolar, sem possibilidade de um planejamento adequado. De um dia para outro, os alunos foram para casa e não retornaram para receberem orientações de como o ensino seria a partir daquele momento. Os desafios foram muitos pois, além da preocupação de como ensinar através do ensino remoto, com atividades não presenciais, a primeira dificuldade foi como chegar a estes alunos. A equipe pedagógica e professores da escola organizaram grupos de WhatsApp de todas as turmas, e este está sendo o principal canal de comunicação entre a escola e as famílias. Outros recursos utilizados foram as redes sociais e os meios de comunicação local, para orientar como e quando os alunos que não possuíam instrumentos digitais poderiam buscar as atividades impressas na escola. Mediante tantos desafios, os recursos tecnológicos foram as principais possibilidades de continuar viabilizando as aulas. Somente no mês de junho, após a implantação, pelo governo estadual, das salas de aula virtuais (via Google Classroom), e da criação do e-mail institucional (@educar) para todos os alunos e professores, o recurso do Google Meet também passou a ser utilizado de forma efetiva em reuniões entre equipe diretiva, pedagógica, professores e em aulas síncronas organizadas por todos os professores da escola, inclusive com anos iniciais. Este recurso passou a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, além do uso de diversos aplicativos do Google e ferramentas digitais, as quais contribuíram muito para qualificar o ensino remoto. As formações continuadas oferecidas aos educadores também foram importantes, embora um tanto tardias. A liberação de internet gratuita, para acesso às salas do Google Classroom na última semana, foi um passo importante para atingirmos mais alunos, porém a dificuldade na aquisição de computadores e celulares ainda é grande. Através dos acompanhamentos e registros realizados pelos professores e equipe diretiva, pudemos constatar que o ensino remoto exclui uma parcela dos alunos em diversas situações de aprendizagem viabilizadas pela tecnologia, e que estes seguirão na exclusão após o retorno presencial das aulas, quando o ensino híbrido e sala de aula invertida forem adotados como métodos de ensino. Esta realidade irá mudar quando forem minimizadas as desigualdades sociais, quando tivermos adequado financiamento tecnológico e modernização das escolas, formação de qualidade e valorização dos educadores, promovendo, então, a equidade social e educacional para todos.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Ensino Híbrido. Recursos Tecnológicos.

INTRODUÇÃO

Devido à pandemia do Coronavírus (Covid-19), a vida da população mudou muito em nosso país e no mundo. Inúmeras medidas de contenção do contágio do vírus tiveram que ser tomadas de forma emergencial, a educação não ficou fora deste contexto e inúmeras mudanças aconteceram. Para melhor compreendermos todos os acontecimentos deste ano, é relevante fazermos um histórico dos principais acontecimentos. No Brasil, em 04 de fevereiro de 2020, a portaria nº 188/GM/MS, decreta Emergência e, com o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação em Saúde Pública de Importância Nacional, devido à infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19).

No dia 11 de março de 2020, a COVID-19 é classificada como Pandemia e, para contê-la, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda três ações básicas: isolamento com tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19, no dia 18 de março. Conforme a Nota Técnica:

1. ao adotar as providências necessárias e suficientes para garantir a segurança da comunidade social, os sistemas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e as redes e instituições de educação básica e educação superior, devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas por autoridades federais, estaduais, e dos sistemas de ensino, para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas, ficando, a critério dos próprios sistemas de ensino e redes e instituições de educação básica e educação superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares;

A suspensão das aulas presenciais foi uma medida adotada em todo o país e que teve que ser normatizada no decorrer da pandemia. No Rio Grande do Sul, a suspensão das aulas presenciais ocorreu a partir do dia 23 mês de março em

todas as instituições de ensino, o que obrigou as escolas a encontrar alternativas para contatar de forma imediata alunos, pais e comunidade escolar, sem possibilidade de um planejamento adequado. De um dia para outro os alunos foram para casa e não retornaram para receberem orientações de como o ensino se daria a partir daquele momento.

Os desafios foram muitos, pois, além da preocupação de como ensinar através do Ensino Remoto, com atividades não presenciais, a primeira dificuldade foi como chegar a estes alunos e à comunidade escolar.

A Escola Estadual de Educação Básica Pe. Benjamim Copetti, localizada no Município de Sobradinho/RS, foi uma destas instituições escolares que necessitou reorganizar o seu cotidiano para contatar e orientar os alunos sobre o Ensino Remoto que seria desenvolvido a partir daquele momento. O Ensino Remoto pode ser considerado uma solução temporária para continuar as atividades pedagógicas e tem como principal ferramenta a internet. Para Daros (2020), essas aulas surgiram com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise. Segundo ele:

Pensando nisso, não podemos considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições. Normalmente é utilizada em um curto período de tempo, diferentemente do EaD, que tem sua estrutura e metodologia pensada para garantir o ensino e educação a distância. As aulas e atividades remotas são aplicadas pontualmente, basicamente acompanhamos o ensino presencial aplicado em plataformas digitais.

Pretende-se, com o presente artigo, refletir sobre os principais desafios e possibilidades do Ensino Remoto e sua migração para o Ensino Híbrido. Será realizado através de pesquisa bibliográfica, por meio da legislação referente ao enfrentamento da COVID-19 no âmbito educacional, através dos relatórios de prática desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Básica Pe. Benjamim Copetti e através de questionário de pesquisa aplicado aos profissionais de educação da referida escola.

DESENVOLVIMENTO

A equipe diretiva/pedagógica e professores da Escola Copetti organizaram grupos de WhatsApp de todas as turmas, e este está sendo o principal canal de comunicação entre a escola e as famílias. Outros recursos utilizados foram as redes sociais e os meios de comunicação locais, para orientar como e quando os alunos que não possuíam instrumentos digitais poderiam buscar as atividades impressas na escola. Mediante tantos desafios, os recursos tecnológicos foram as principais possibilidades de continuar viabilizando as aulas durante o Ensino Remoto.

Nos primeiros meses de aulas suspensas, as atividades eram enviadas para os alunos através dos grupos de WhatsApp e entregues de forma física na escola para os que não possuíam acesso ao aplicativo. A partir do mês de junho, com a implantação do e-mail institucional @educar pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul a todos os alunos e professores da Rede Estadual, as atividades programadas passaram a ser disponibilizadas ao alunos também pelas Salas de Classroom. O Google Classroom é a sala de aula online do Google, na qual alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas a distância. Durante a quarentena, devido ao coronavírus, muitas instituições de ensino públicas e privadas, para dar continuidade às classes de forma online, recorreram a esta plataforma.

Mesmo com acesso ao @educar, que permitiu a utilização dos recursos do Google como o Meet, o Classroom, planilhas, documentos entre outros, muitos problemas ainda continuavam, pois nem todos os alunos e professores de nosso Estado possuíam equipamentos compatíveis e conhecimentos necessários para utilizar estas ferramentas. Por este motivo, a procura por material físico na escola continuou muito grande, e cópias xerográficas foram disponibilizadas a todos os alunos que as procuraram, sem nenhum custo.

Conforme Rassarola (2020), muito se falava e se fala na educação no século XXI, na necessidade de quebra de paradigmas, na necessidade da inserção

das tecnologias digitais. De repente, o mundo da educação virou do avesso. Com o problema da pandemia do novo coronavírus, a educação trouxe uma essência forte e rica, remetendo ao campo da criação, cocriação, recriação, da inovação. Não há quem não reconheça o poder de transformação da escola. Nesse sentido, com uma pandemia, as escolas se reinventaram. Os educadores assumiram mudanças firmes nesse percurso de aulas programadas, passando por aulas remotas, rumo ao ensino híbrido. Houve uma quebra de paradigmas visíveis e que se fixa como uma nova maneira de acontecer o ensino e a aprendizagem. Novas habilidades são exigidas do professor para manter a escola ativa/viva e conduzir o ano letivo com aulas remotas. Essa reinvenção da escola veio de uma transformação drástica na rotina escolar, em que os professores e alunos foram retirados da zona de conforto, foram levados para fora da caixa. Para a educação, a resposta à Covid-19 tem sido o nascimento desse espírito inovador, de renovação, muito pautado e revelado nas aulas programadas e remotas.

A necessidade de uma capacitação para socorrer os docentes e discentes neste novo contexto tecnológico escolar foi evidente. No mês de junho a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) iniciou a Jornada de Atualização Pedagógica, que foi seguida pelo Curso de Letramento Digital, oferecido a todos os profissionais de Educação da Rede Estadual, a fim de ministrar a capacitação tecnológica inovadora que necessitávamos. O curso de formação também contemplou algumas *lives* de orientação aos alunos.

Com a criação do e-mail institucional @educar para todos os alunos e professores, o recurso do Google Meet também passou a ser utilizado de forma efetiva em reuniões entre equipe diretiva, pedagógica, professores e em aulas síncronas organizadas por todos os professores da escola, inclusive com as turmas dos anos iniciais. Este recurso passou a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, além do uso de diversos aplicativos do Google e ferramentas digitais, as quais contribuíram muito para qualificar o ensino remoto. As formações continuadas oferecidas aos educadores também foram importantes, embora um tanto tardias.

A liberação de internet gratuita aos alunos da rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, para acesso às salas do Google Classroom, foi outro passo importante para atingirmos mais alunos, porém a dificuldade na aquisição de computadores e celulares ainda era grande, tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação.

As diferenças econômicas, sem dúvida, contribuíram para as desigualdades de acesso e aprendizagem durante o Ensino Remoto. Conforme Gebran (2009, p. 163):

Em uma sociedade digital, o cidadão que não tem acesso se torna sem direitos/excluído, pois um dos maiores problemas do mundo digital é o delineamento de uma estratificação quanto aos usuários. Pois estes não têm habilidades para acessar, para se adaptar a situações e para criar conhecimento e, portanto, são desiguais perante o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Outra atividade que demandou muito trabalho e empenho da equipe diretiva e orientadores foi a “Busca Ativa”, que aconteceu durante todo o ano letivo àqueles alunos que não estavam buscando, realizando e/ou fazendo a devolutiva das atividades programadas pelos professores. Pelas observações e relatos, pôde-se constatar que esta não devolutiva dava-se por diversos fatores, desde a dificuldade de acesso à tecnologia, dificuldade de acesso à escola, dificuldade em desenvolver as atividades, bem como a falta de motivação, interesse e comprometimento de alguns alunos e familiares.

Conforme os levantamentos das devolutivas realizado pelo setor pedagógico, constatou-se que a não devolutiva das atividades foi em média de trinta por cento. Verificou-se que a devolutiva do noturno era bem menor que a devolutiva do diurno, o que nos faz refletir que os alunos do noturno, por serem trabalhadores, não estavam conseguindo organizar a sua rotina a fim de fazer as atividades em casa, visto que trabalham de dia e costumeiramente faziam as atividades de noite na escola.

No decorrer do ano letivo, muitas normativas, leis e decretos foram sendo publicados a fim de orientar e normatizar o ensino nas instituições. Dentre elas,

cabe citar a Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS Nº 01, de 08 de junho de 2020, na qual a Secretaria Estadual da Saúde e a Secretaria estadual de Educação publicam medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo Coronavírus, a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Segundo a portaria:

Art. 1º As medidas constantes nesta Portaria deverão ser adotadas por todas as instituições de ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, sejam públicas, privadas, comunitárias, confessionais e outras, independente do nível, etapa e modalidade de ensino, para fins de prevenção e controle ao novo coronavírus - COVID-19.

Art. 2º Deverão ser criados Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação no âmbito estadual - COE-E Estadual e na estrutura das instituições de ensino - COE-E Local.

Art. 3º Serão ampliados os Centros de Operações de Emergência em Saúde já existentes, COE Regional e COE Municipal, incluindo participantes da educação das respectivas esferas.

Na portaria, está previsto que caberá à instituição de ensino constituir seu COE-E Local e elaborar o Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle, bem como, articular junto ao COE municipal o controle ao novo COVID-19 no âmbito da Instituição de Ensino.

No dia 08 de julho, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Parecer CEEEd nº 002/2020, que orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da COVID-19.

Outro importante documento elaborado pela Secretaria de Educação foi o de Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino. Segundo o documento, o Ensino Híbrido é um programa de educação formal, no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, no modelo híbrido. O acesso à tecnologia é uma possibilidade, mas não o único meio pelo qual serão mantidas as aprendizagens, pois cada escola deve fazer as adaptações necessárias para o atendimento a todos

os estudantes, segundo a sua realidade, intercalando atendimento presencial com atendimento online.

Em nossa Escola, o Ensino Híbrido não foi efetivamente implantado devido ao Decreto Municipal nº 6835 de 29 de outubro de 2020, que vedou o início das atividades presenciais em todas as Instituições de Ensino do Município de Sobradinho. Desta forma, estamos encerrando o ano letivo de 2020 com o Ensino Remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através dos acompanhamentos e registros realizados pelos professores e equipe diretiva, podemos observar que o ensino remoto exclui uma parcela dos alunos em diversas situações de aprendizagem, que são viabilizadas pela tecnologia e que seguirão no ensino híbrido que será adotado no início do próximo ano letivo. Essa exclusão seguirá acontecendo, caso não se encontre uma forma de disponibilizar equipamentos a estes alunos. Porém, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul proporcionou diversas políticas públicas de inclusão de alunos e professores frente às aprendizagens viabilizadas pela tecnologia. Destacamos a implantação do e-mail institucional (@educar), a capacitação digital, a internet gratuita e, agora no final do ano, a distribuição de Chromebooks aos professores, o que está facilitando muito o desenvolvimento das aulas on-line.

A análise a seguir descreve os resultados de um questionário aplicado aos professores da Escola Estadual de Educação Básica Pe. Benjamim Copetti, referente aos principais desafios e possibilidades enfrentados no desenvolvimento do Ensino Remoto, bem como à percepção docente quanto à Capacitação de Letramento Digital oferecida à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, levando em conta a vivência em relação ao término deste ano escolar atípico, que transcorreu durante o período de isolamento social, em virtude da pandemia do Covid-19 no ano de 2020.

O objeto da análise busca subsidiar a direção da escola com informações quanto aos principais desafios e possibilidades que podem ser importantes no planejamento de ações para o próximo ano letivo, que deverá migrar do Ensino Remoto (que desenvolvemos este ano) para o Ensino Híbrido. De acordo com o parecer CNE/CP nº 05/2020, a reflexão e análise dos dados do Ensino Remoto desenvolvido este ano é necessária e importante:

O ponto-chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares.

A coleta de dados para a análise em questão foi realizada no mês de janeiro de 2020, divulgada no grupo de WhatsApp dos Avisos aos Profissionais da Educação da Escola Copetti, por meio de questionário composto por questões objetivas e específicas de múltipla escolha, contendo questões fechadas e uma questão aberta sobre o sentimento de cada profissional ao final deste ano letivo. A amostra foi constituída por conveniência e reúne a análise de dados relativos à visão individual de cada profissional, totalizando 32 participantes.

Para o levantamento de dados, foi utilizado um formulário online criado no aplicativo Google Formulários, intitulado “Pesquisa sobre o Ensino Remoto da EEEB Pe. Benjamim Copetti.

Com relação ao questionamento sobre os principais desafios para desenvolver o Ensino Remoto durante o ano de 2020, segue o Gráfico 1, que mostra como principal desafio o acesso aos alunos. Neste sentido, refletimos que, se a suspensão das aulas pudesse ter sido programada, os alunos teriam saído da escola com orientações sobre como se dariam as atividades replanejadas, e o contato poderia ter sido mais fácil e eficaz. A dificuldade de adaptação das aulas presenciais para as aulas remotas também foi um grande desafio enfrentado pelos professores.

GRÁFICO 1 – PRINCIPAIS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Na sua opinião, quais foram os principais desafios para desenvolver o ensino remoto durante o ano de 2020?

32 respostas

FONTE: O autor (2021).

Quanto à pergunta sobre as principais possibilidades que surgiram durante o Ensino Remoto, sem dúvidas que as ferramentas tecnológicas foram a principal possibilidade apontada, conforme mostra o Gráfico 2. O aprendizado de todos os profissionais da educação e dos alunos de nossa Escola, quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, foi enorme. Mesmo que nem utilizava WhatsApp, atualmente já adquiriu o hábito diário do uso.

GRÁFICO 2 – PRINCIPAIS POSSIBILIDADES SURGIDAS DO ENSINO REMOTO

Quais as principais possibilidades que surgiram a partir do Ensino Remoto?

32 respostas

FONTE: O autor (2021).

Conforme o Gráfico 3, a avaliação dos profissionais de educação quanto ao Curso de Letramento Digital oferecido a todos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul foi positiva.

GRÁFICO 3 – CURSO DE LETRAMENTO DIGITAL

Na sua opinião, como foi o Curso de Letramento Digital?

32 respostas

FONTE: O autor (2021).

O questionamento sobre os conhecimentos da Formação Digital terem sido importantes para o desenvolvimento do Ensino Remoto não deixou dúvidas do quanto os professores aprenderam e necessitaram aprender para poder desenvolver com êxito suas atividades, bem como usaram na prática estas ferramentas, conforme demonstram os Gráficos 4 e 5.

GRÁFICO 4 – IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

Os conhecimentos adquiridos através da formação virtual foram importantes para seu trabalho?

32 respostas

FONTE: O autor (2021).

GRÁFICO 5 – IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

Você conseguiu colocar em prática alguma ferramenta tecnológica apresentada na formação do Letramento Digital?

31 respostas

FONTE: O autor (2021).

Com a questão aberta feita aos profissionais de educação sobre o que sentem ao final deste ano letivo, no qual as aulas foram desenvolvidas através do Ensino Remoto, a resposta de todos é praticamente a mesma: estão muito cansados, mas com a sensação de dever cumprido, por terem feito o seu melhor para aprender a desenvolver aulas remotas, que pudessem alcançar os educandos, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre os principais desafios e possibilidades do Ensino Remoto e sua migração para o Ensino Híbrido através da pesquisa bibliográfica, da legislação referente ao enfrentamento da COVID- 19 no âmbito educacional, através dos relatórios de prática desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Básica Pe. Benjamim Copetti e através de questionário de pesquisa aplicado aos profissionais de educação de nossa escola, levou-nos a concluir que, dentre os muitos desafios apontados e possibilidades surgidas, a educação tem uma capacidade impressionante de se reorganizar e se adequar a realidade, buscando de forma incansável o crescimento dos alunos.

Constatamos que, por diferentes motivos, o Ensino Remoto exclui uma parcela dos alunos das diversas situações de aprendizagem viabilizadas pela tecnologia. Porém, de forma incansável a escola procurou resgatar cada um deles e encontrar diferentes alternativas para que pudessem desenvolver as atividades programadas e o aprendizado. Esta realidade poderá ser mudada quando tivermos menos desigualdades sociais, quando tivermos adequado financiamento tecnológico e modernização das escolas, formação de qualidade e valorização dos educadores, promovendo, então, a equidade social e educacional para todos.

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Nota de Esclarecimento**. Disponível em:< <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 005/2020**. Disponível em: < <https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-5-2020/>> .Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEEEd 002/2020**. Disponível em:< <https://ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202008/03110026-parecer-0002.pdf>> . Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

DAROS, Thuinie. **Quais as diferenças entre ensino remoto e EAD?**. Disponível em:< <https://www.unicesumar.edu.br/blog/diferenca-entre-ensino-remoto-e-e-ad>> . Acesso em 22 de janeiro de 2021.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009..

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOBRADINHO. **Decreto nº 6835/20**. Disponível em:< <http://sobradinho.rs.gov.br/portal/wp-content/uploads/2020/10/DECRETO-6.835-DE-29-DE-OUTUBRO-DE-2020.pdf>> . Acesso em 26 de janeiro de 2021.

ROSSAROLA. Lenir Maria. **Vidas e Encontros Virtuais**. Disponível em: <http://ntescs.pbworks.com/w/page/141647520/Curso%20Aula%201%20TEXTO> . Acesso em 22 de janeiro de 2021.

SECRETARIA ESTADUAL DA SAÚDE, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria Conjunta SES/SEDUC Nº 1 DE 02/06/2020**. Disponível em:< <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=396530>> . Acesso em 14 de janeiro de 2021.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 6

DESIGN DE SUPERFÍCIES: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM PERÍODO DE PANDEMIA

Micheli da Silva Grigolo¹

Flavi Ferreira Lisbôa Filho²

Marilaine Pozzatti Amadori³

1 Graduada em Desenho Industrial, Universidade Federal de Santa Maria, micheligrigolo@gmail.com.

2 Doutor, Universidade Federal de Santa Maria, flavi@ufsm.br.

3 Doutora, Universidade Federal de Santa Maria, marilaine.amadori@ufsm.br

RESUMO: O presente trabalho trata sobre a experiência docente realizada no Laboratório Profissionalizante de Superfície, do Curso de Desenho Industrial, da UFSM com código DDI062, como atividade da disciplina Docência Orientada I da Pós-Graduação. No início do primeiro semestre de 2020, foi elaborado o plano de atividades para a Docência Orientada; no entanto, devido à pandemia, foi necessário rever e adaptar esse plano para o período de isolamento social. Como conteúdo elaborado e ministrado têm-se a Interdisciplinaridade do Design; Temáticas do Design de Superfícies e Tecidos, fios e fibras têxteis. Dentre as ferramentas utilizadas para a elaboração e realização das aulas a distância, as principais foram: *Software Illustrator* para o desenvolvimento do material teórico; *Adobe Acrobat Reader* para leitura do arquivo PDF e apresentação em tela cheia; *Google Meet* para videochamada e compartilhamento de tela; *Email* e *WhatsApp* para comunicação com os alunos e professora da disciplina e agendamento das aulas. Como resultados, ao todo foram realizados 5 encontros por videochamada e todo o conteúdo e atividades planejadas foram aplicados, atendendo ao objetivo proposto pela disciplina e validando a metodologia aplicada, bem como as ferramentas utilizadas. Embora a experiência didática tenha sido realizada a distância, devido à pandemia, a prática vivenciada possibilitou o planejamento de aulas com o intuito de tornar a experiência de aula mais dinâmica e visual para os alunos.

Palavras-chave: Docência Orientada. Tecnologias Educacionais em Rede (TER). Design de Superfícies. REDE.

INTRODUÇÃO

No cenário atual de pandemia de Covid-19, os eventos, normas e hábitos precisaram ser adaptados a este novo contexto, resultando em mudanças significativas no comportamento das pessoas, bem como na prática e atuação em diversas áreas. As residências tornaram-se locais com múltiplas funções, grandes e pequenas empresas adaptaram-se ao *home office* e incluíram as redes sociais como ponto de venda on-line, bem como adotaram uma abordagem com maior interação com o público. Neste contexto, destaca-se também a atuação das universidades e escolas que, como forma de driblar a impossibilidade das aulas presenciais, adotaram tecnologias de ensino digitais. Além disso, nota-se

o crescimento do consumo consciente, a valorização de profissionais de saúde e cientistas e o reconhecimento da importância da saúde mental. (LIMA, 2020, online)

Anteriormente ao cenário descrito, a autora do presente trabalho realizou a matrícula na disciplina de Docência Orientada I, de caráter opcional, incluída na Estrutura Curricular do Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A disciplina tem por objetivo promover experiência de docência para os alunos. Assim, foi escolhido como local de realização da disciplina, o Laboratório de Superfície do curso de Desenho Industrial da UFSM, que é o curso de graduação da autora. Posterior à escolha, elaborou-se o planejamento das atividades que seriam ministradas pela mestrandia com a supervisão da professora do laboratório. No entanto, devido ao início da pandemia em 11 de março de 2020, de acordo com as declarações da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi necessário repensar as atividades propostas, visando à adaptação destas para sua realização por meio da utilização das Tecnologias Educacionais em Rede (TER), que possibilitam atividades síncronas e assíncronas. Assim, as atividades propostas foram adaptadas ao novo cenário, sendo realizadas no período de junho a julho de 2020.

Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência docente da autora, realizada em período de pandemia na área do design, na especialidade de Design de Superfícies, que é caracterizada como uma área bastante prática. Constituiu-se um desafio a adaptação das atividades propostas, para sua realização na modalidade a distância, por meio do ensino remoto.

REFERENCIAL TEÓRICO

REGIME DE EXERCÍCIOS DOMICILIARES ESPECIAIS (REDE)

A experiência docente realizada pela autora, no período de pandemia, foi adaptada para o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), que com-

preende uma das instruções normativas para regulamentar as atividades acadêmicas propostas pela UFSM durante o período de pandemia, devido à suspensão das atividades presenciais da instituição. (UFSM, 2020, on-line).

De acordo com a instrução normativa, as atividades que demandam encontros presenciais, tais como aulas, eventos, bancas, etc. foram adaptadas para realização por meio do REDE, que consiste na “[...] combinação da excepcionalidade dos exercícios domiciliares com as características do ensino remoto e da mediação por Tecnologias Educacionais em Rede (TER).” (UFSM, 2020, p. 4). De acordo com a instituição, este regime de exercícios é temporário e será empregado como alternativa no decorrer da pandemia e posteriormente até a divulgação de um plano de retorno seguro às atividades presenciais. A Cartilha da UFSM que apresenta o REDE destaca que ele é diferente do Ensino a Distância (EaD), uma vez que compreende uma alternativa temporária, enquanto o EaD possui regulamentação prevista por lei (UFSM, 2020, on-line).

A Cartilha da UFSM ainda propõe a utilização de Tecnologias Educacionais em Rede (TER) para auxiliar nas atividades realizadas à distância. As TER compreendem “[...] as tecnologias que utilizam a internet para finalidades educacionais, [...] como Moodle, Google Drive, Google Meet, Zoom, WhatsApp, YouTube, entre outras plataformas online [...]” (UFSM, 2020, p.4). A possibilidade do uso da tecnologia no contexto da pandemia, como alternativa para a impossibilidade de encontros presenciais, consiste em uma ótima alternativa em termos de ensino, desde que as instituições promovam o acesso com equidade para a comunidade acadêmica. Deste modo, as TER permitem encontros síncronos e assíncronos, bem como plataformas para acompanhamento do ensino-aprendizagem, permitindo ao docente e discente maior flexibilidade de horários no que tange à realização das atividades educacionais, bem como elimina o gasto com tempo e custos de deslocamento até a instituição.

Em contrapartida, as TER dificultam a realização de atividades práticas, prejudicando o ensino em disciplinas e cursos que têm a prática como atividade essencial. No entanto, considerando o contexto atual, há um fomento para a

adaptação da realização das atividades à distância, levando os docentes à revisão de seus conteúdos e atividades, buscando conciliar da melhor forma a parte teórica com a parte prática utilizando as ferramentas disponíveis.

ENSINO-APRENDIZAGEM COM USO DE TER

As Tecnologias de Ensino em Rede (TER) consistem em ferramentas para auxiliar no ensino-aprendizagem de modo virtual. Desta forma, é necessário compreender a melhor maneira de apresentação do conteúdo, a fim de promover conhecimento acessível, claro e preciso aos alunos. De acordo com Barbosa (1999), o ensino compreende cinco aspectos: Conteúdo, que pode ser concreto ou abstrato; Modo de apresentação, podendo ser de forma visual ou verbal; Organização, que pode ser indutiva ou dedutiva; Participação do aluno, podendo ser ativa ou passiva; Perspectiva, que pode ser sequencial ou global (BARBOSA, 1999). Deste modo, durante a experiência docente, foi escolhido como forma de ensino o modo de apresentação visual com participação ativa do aluno.

Segundo Silva *et al* (2019), é possível influenciar a motivação dos alunos para aprender, por meio da escolha e preparação de materiais didáticos aliados a estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao contexto do aluno, as quais possibilitam integrar as diferentes mídias, visando o incentivo à aprendizagem. Neste contexto, as plataformas populares ligadas ao contexto dos alunos compreendem possibilidades digitais que favorecem o aprendizado, uma vez que já são conhecidas pelos alunos; portanto, aliar estas tecnologias digitais às atividades educativas consiste em uma iniciativa com grande potencial para motivar o aluno a aprender (SILVA *et al*, 2019).

Em seu estudo, Pimentel e Carvalho (2020, online) propõem 8 Princípios da Educação Online, que apresentam diversas possibilidades de ações didático-pedagógicas para serem aplicadas no ensino-aprendizagem a distância. Dentre eles, o Princípio 2, “Curadoria de conteúdos + sínteses e roteiros de estudo” aborda o papel de curador de conteúdo que os docentes desempenham, por meio da pesquisa, compilação, estruturação e compartilhamento do conteúdo

mais adequado a temática da aula ministrada, considerando que a internet dispõe de vasto conteúdo sobre os mais diversos assuntos, favorecendo a dispersão dos alunos, como também consumindo tempo de trabalho, no caso de estes pesquisarem individualmente o conteúdo mais adequado. O Princípio 3, denominado “Ambiências computacionais diversas”, trata do uso exclusivo que alguns professores determinam em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado na instituição. Neste sentido, os autores discorrem que a internet compreende uma vasta ferramenta de pesquisa, com usos diversos que podem ser adaptados às ações didático-pedagógicas, visando a utilização dos diferentes serviços disponíveis, tais como redes sociais, plataformas, aplicativos, entre outros, que possibilitam uma aproximação ao contexto do aluno, proporcionando a interação deste em relação às diversas práticas realizadas.

Semelhante ao Princípio 3, o Princípio 6 proposto pelos autores, intitulado “Atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura”, recomenda a proposição de atividades práticas e autorais que oportunizem aos alunos aplicar os conhecimentos da disciplina, possibilitando desenvolver o lado criativo dos alunos, por meio das diversas tecnologias digitais disponíveis (Figura 1).

FIGURA 1 – REDES SOCIAIS E PLATAFORMAS DIVERSAS

FONTE: Adaptado de Pimentel e Carvalho (2020).

Desta forma, as atividades de Docência Orientada propostas e realizadas pela autora possuem relação direta com os Princípios da Educação Online elencados por Pimentel e Carvalho (2020, on-line), ao utilizar plataformas digitais integrando o conteúdo didático-pedagógico ao contexto do aluno, permitindo sua expressão criativa concomitante à aplicação prática do conteúdo.

De acordo com Rapanta *et al* (2020), dentre os requisitos de aprendizagem no contexto de pandemia está o design das atividades de aprendizagem, bem como a demanda de adaptar as avaliações ao contexto de aulas a distância mediadas por tecnologias digitais. De acordo com os autores, o design dos materiais de apoio deve ser voltado para o aluno, a fim de favorecer a aprendizagem deste por meio de conteúdo ministrado de forma clara e precisa. Para os autores “O professor deve conceber atividades de aprendizagem significativas, [...] contextualizando as situações de aprendizagem tanto quanto possível.” (RAPANTA *et al*, 2020, p. 934, tradução nossa). Além disso, os docentes devem optar por atividades práticas em vez de leituras extensivas, visto que nem todos os alunos possuem acesso à impressão em ambiente familiar. Outro aspecto que deve ser considerado é a flexibilização do tempo de aula, limitando a duração dos encontros síncronos, a fim de evitar o cansaço dos alunos.

Cabe aos professores, segundo Rapanta *et al* (2020), no contexto do ensino a distância devido à pandemia, a explicação clara das tarefas a serem realizadas pelos alunos, bem como do objetivo da tarefa proposta. Posterior à realização das atividades didático-pedagógicas, cabe ao docente se dispor a ouvir a opinião dos alunos em relação ao conteúdo, tarefas e desenvolvimento da disciplina. Por fim, os autores ressaltam que o design das atividades consiste em fator essencial para o aprendizado dos alunos. Estas devem ser planejadas visando à combinação de diversas abordagens e tecnologias digitais voltadas ao contexto dos alunos, a fim de estimular o engajamento deles em relação à participação e realização das atividades propostas.

DESIGN: ESPECIALIDADE DESIGN DE SUPERFÍCIES

De acordo com Löbach (2001, p. 21), o conceito de Design consiste em “um processo de adaptação dos produtos de uso, fabricados industrialmente, às necessidades físicas e psíquicas dos usuários ou grupos de usuários”. De acordo com Baxter (2000), o design compreende o desenvolvimento completo de um produto e “[...] é a atividade que promove mudanças no produto” (BAXTER, 2000, p. 2).

O Design também pode ser entendido a partir da definição proposta pela Organização Mundial de Design (WDO), a qual propõe que o Design compreende,

[...] uma profissão transdisciplinar que utiliza a criatividade para resolver problemas e cocriar soluções com a intenção de melhorar um produto, sistema, serviço, experiência ou negócio. Na sua essência, o Design Industrial oferece uma maneira mais otimista de olhar para o futuro, reformulando problemas como oportunidades. Ele conecta inovação, tecnologia, pesquisa, negócios e clientes para fornecer novos valores e vantagens competitivas na esfera econômica, social e ambiental. (WDO, 2020, on-line, tradução nossa).

Assim, entende-se que o Design compreende muito além da estética de um produto, mas sim todo o seu ciclo de vida, incluindo desde a escolha da matéria-prima e técnicas utilizadas para seu desenvolvimento, até o fim de sua vida útil, na qual até mesmo esta etapa pode ser pensada pelo designer por meio da reutilização ou reciclagem.

Conforme a definição proposta pela WDO, o Design compreende uma área transdisciplinar; isso significa que promove a integração entre diversas áreas que tenham relação com determinado produto, de modo que o profissional e/ou estudante adquira conhecimentos adjacentes à sua área que o permitem compreender o seu contexto com maior aprofundamento, no entanto sem interferir no trabalho específico das demais áreas, mas sim trabalhando em colaboração de modo a integrar as diferentes atividades.

Deste modo, a transdisciplinaridade, característica do Design, está presente em todas as suas especialidades que, conforme Gomes Filho (2006), com-

preendem frações da área do Design “[...] ditadas pelo mercado (...) meios de comunicação de massa, pela publicidade e propaganda e por várias formas de marketing.” (GOMES FILHO, 2006, p.15). Em sua pesquisa, Gomes Filho apresenta um quadro de referência relacionando os termos das especialidades no contexto internacional e sua equivalência no contexto brasileiro. Dentre as especialidades encontram-se: treze termos internacionais com equivalência ao Design de Produto; sete termos para Design Gráfico; um termo em Design de Moda; um termo para Design de Ambientes; um termo equivalente a Redesign; oito termos para Design Conceitual e um termo equivalente ao Design de Interfaces no contexto nacional. Entre as especialidades de Design apresentadas por Gomes Filho (2006) no contexto internacional, atualmente algumas delas já estão em uso no contexto brasileiro, o que indica que a área do Design vem se expandindo ao longo dos anos de acordo com a demanda e surgimento de novas tecnologias, matérias-primas e técnicas. No âmbito do Curso de Desenho Industrial da UFSM, a categorização das áreas de conhecimento/atuação dos profissionais formados no curso é realizada em três ramos vocacionais. São eles: Artefato, Comunicação e Ambiente (Figura 2).

FIGURA 2 – ÁREAS DE ATUAÇÃO PROPOSTAS PELO PPC DE DESENHO INDUSTRIAL DA UFSM

FONTE: UFSM (2015).

A partir das áreas de conhecimento/atuação do Design propostas pelo PPC do Curso de Desenho Industrial, percebe-se a ampla abrangência de especialidades que compõem esta área, conforme também apresenta a Figura 3.

FIGURA 3 – ESPECIALIDADES DO DESIGN

FONTE: *Linkedin* (2018).

Mesmo contendo uma diversidade de especialidades do Design, a figura acima ainda não contempla todas as existentes, visto que atualmente novas especialidades têm surgido, tais como Co-Design, Design Paramétrico, UX Design, BioDesign, entre outras. Portanto, destaca-se a abrangência da área do Design, que está em constante expansão, acompanhando a evolução das matérias-primas e das tecnologias, permitindo aos profissionais e estudantes o contato com as mais diversas especialidades, a partir da integração com elas.

Dentre as variadas especialidades do Design, esta pesquisa se concentra no Design de Superfícies, que tem como conceito mais recente do termo o proposto por Rüttschilling (2008):

Design de Superfície é uma atividade criativa e técnica que se ocupa com a criação e desenvolvimento de qualidades estéticas, funcionais e estruturais, projetadas especificamente para constituição e/ou tratamentos de superfícies, adequadas ao contexto sociocultural e às diferentes necessidades e processos produtivos. (RÜTHSCHILLING, 2008, p. 23).

Já Renata Rubim (2005, p. 21) apresenta como conceito de Design de Superfícies “[...]todo projeto elaborado por um designer, no que diz respeito ao tratamento e cor utilizados em uma superfície, industrial ou não”. Ainda de acordo com a autora, “[...] design de superfície é sempre um projeto para uma superfície, seja ela de que natureza for.” (2005, p. 22). Em seu trabalho, Freitas (2009, p. 17) acrescenta que o design de superfície “[...] é um design de interfaces, existe na pele dos produtos (seja este da natureza que for).”

No contexto internacional, a professora da Art League and Corcoran College of Art + Design, Candace Edgerley, acredita que a melhor definição de Design de Superfícies é aquela proposta pela Associação de Design de Superfícies, que inclui todos os processos de fabricação dos mais variados produtos, no caso do tecido e papel desde a fibra até tecelagem, coloração, impressão, estampagem e as diversas possibilidades de exploração da criatividade que este processo proporciona. Além disso, de acordo com a professora, o Design de Superfícies está em qualquer lugar, desde produtos funcionais até os não funcionais, perpassando as mais diversas técnicas, desde as artesanais até as industriais (THEARTLEAGUE, 2015, online).

Considerando que o Design de Superfícies está presente em inúmeros produtos, uma vez que envolve o planejamento da superfície, o conteúdo das aulas ministradas pela docente orientada compreende noções básicas para a formação em Design de Superfícies. Este conteúdo foi elaborado analisando os principais aspectos que os alunos do Laboratório Profissionalizante de Superfície necessitam para sua formação. Assim, entre os temas selecionados têm-se processos de fabricação e tipologias do design de superfície, temáticas aplicadas nas superfícies e, por fim, foi apresentado um panorama sobre as fibras têxteis, fios e

tipos de tecidos, bem como inovações, no campo de Design Têxtil e Design de Superfícies, que proporcionam aos alunos novos campos de atuação dentro da especialidade.

LABORATÓRIO PROFISSIONALIZANTE DE SUPERFÍCIE

A experiência docente relatada nesta pesquisa ocorreu na disciplina Laboratório Profissionalizante de Superfície, do Curso de Desenho Industrial, da UFSM, com código DDI062, que foi integrada à estrutura curricular do curso em 2017, sendo ministrada pela professora Marilaine Pozzatti Amadori.

O objetivo do laboratório é promover aos alunos o entendimento sobre a especialidade do Design de Superfícies, construir saberes sobre superfície e sua representação, apresentar o processo de criação, bem como as possibilidades de aplicações. No laboratório, o aluno é ensinado a reconhecer e utilizar os meios de produção artesanal e industrial de superfície, como também são apresentadas as diversas possibilidades de atuação profissional como Designer de Superfícies.

Além disso, são apresentadas diversas possibilidades de criação de projetos aliando o Design de Superfícies, sustentabilidade e contexto cultural, ambiental e territorial. O laboratório proporciona aos alunos aliar a teoria à prática por meio da proposição de projetos individuais e coletivos, bem como projetos para clientes fictícios que simulam personas, como também para clientes reais tais como a Grife UFSM. Esta atividade didático-pedagógica proposta pela professora do laboratório possibilita ao aluno experienciar um trabalho com demandas reais, como especificações técnicas e apresentação para o cliente. Esta proposta também desenvolve a capacidade de trabalho em grupo dos alunos, durante a graduação, considerando que um designer no mercado de trabalho está sujeito ao trabalho em equipe.

As possibilidades de criação no âmbito de Design de Superfícies são muitas, visto que se relaciona com as demais especialidades do Design; portanto, o Design de Superfícies consiste em uma das mais amplas áreas de atuação, possibilitando a valorização dos produtos por meio do desenvolvimento da superfície destes.

Devido ao caráter bastante prático do conteúdo do laboratório, as aulas ministradas pela docente orientada necessitaram de uma adaptação para estimular o engajamento dos alunos por meio do REDE, utilizando as TER visando promover o aprendizado de maneira clara, visual e dinâmica.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DO PROCESSO DIDÁTICO

A metodologia escolhida para a realização das atividades inclui aulas expositivas com apresentação de *slides*, seguidas pela exemplificação do conteúdo por meio de vídeos e exemplos práticos via videochamada (webcam), posteriormente com a proposição da atividade de pesquisa relacionada ao conteúdo da aula expositiva.

Concomitante às aulas, manteve-se o contato com os alunos para sanar as dúvidas relacionadas à atividade e/ou sobre as aulas.

Dentre as ferramentas utilizadas, tem-se o Software Illustrator para o desenvolvimento do material teórico utilizando imagens e textos; Adobe Acrobat Reader para a leitura do arquivo Portable Document Format (PDF) e apresentação em tela cheia; Plataforma Google Meet para a realização do encontro síncrono por videochamada e compartilhamento de tela; Plataforma Youtube para exibição de exemplos em formato de vídeo de autoria de terceiros; Plataforma Google Drive para o arquivamento dos conteúdos e documentos apresentados em cada aula; Email e WhatsApp para comunicação com os alunos e professora da disciplina, bem como para o agendamento das aulas; Netflix, serviço de streaming por assinatura que permite assistir filmes, séries, documentários, entre outros, que foi utilizada para a realização da atividade 2.

A primeira aula ministrada compreende aula expositiva com apresentação sobre a interdisciplinaridade do Design de Superfícies (Figura 4), por meio das tipologias de superfícies e modos de fabricação, demonstrando que o Design de Superfícies compreende uma especialidade interdisciplinar, uma vez que se relaciona com diversas áreas de atuação desde interfaces digitais a produtos artesanais e industriais. Posteriormente, foram apresentados dois vídeos da Pla-

taforma Youtube com exemplos do processo de fabricação de um copo de vidro (Prensagem) e processo de fabricação de uma echarpe (Tecelagem); logo após foi proposta a atividade de pesquisa 1.

FIGURA 4 – APRESENTAÇÃO AULA 1

FONTE: As autoras (2020).

A atividade 1 foi apresentada após a primeira aula expositiva e propôs aos alunos coletar e fotografar cinco superfícies diferentes (preferencialmente superfícies encontradas na própria casa). Após a primeira etapa, o aluno deveria pesquisar o modo de fabricação das superfícies coletadas e elaborar uma apresentação para a turma contendo as 5 superfícies coletadas e uma ficha descritiva para cada superfície, que inclui: Fotografia da superfície; Tipologia; Suporte; Processo; Método de fabricação (Vídeo da internet apresentando o processo de fabricação) e uma análise descritiva para cada superfície coletada (1 parágrafo).

Devido à situação atual, buscando reduzir as dificuldades de entendimento da atividade a ser realizada, foram apresentados aos alunos dois exemplos realizados pela docente orientada, como forma de sanar as possíveis dúvidas durante o desenvolvimento da atividade pelos alunos (Figura 5A). A partir do modelo

apresentado, os alunos desenvolveram as suas próprias apresentações, tendo como base o modelo apresentado pela docente orientada (Figura 5B).

FIGURA 5 – (A) EXEMPLO DE ATIVIDADE; (B) ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS

FONTE: As autoras (2020).

Como resultado da primeira atividade, os alunos se envolveram na proposta e apresentaram suas atividades para a turma. Concomitante à apresentação, ocorreram discussões relevantes sobre o conteúdo da aula. As dúvidas foram sanadas e a capacidade de reconhecimento de superfícies dos alunos foi aprimorada.

A segunda aula expositiva abordou as temáticas de superfície (Figura 6) e como atividade de pesquisa foi proposto o reconhecimento de cinco temáticas de superfície.

Para a realização da atividade 2, foi proposto aos alunos coletar cinco superfícies aplicadas em produtos presentes nos cenários dos episódios 01 e 02 da série “Nada Ortodoxa” da Netflix, que foram disponibilizados na Plataforma Google Drive pela docente orientada. Esta série foi escolhida a partir de sugestão da professora da disciplina em relação a escolha de filmes e séries para serem utilizados como material de estudo. Assim, optou-se pela série Nada Ortodoxa da Plataforma de Streaming Netflix, pois além do potencial de estudo que a série permitiu, também apresenta questões culturais distantes do contexto dos alunos, interligando o potencial de pesquisa a uma experiência de conhecimento de uma cultura distinta.

Dando continuidade ao processo, após a coleta das cinco superfícies presentes na série, foi proposto aos alunos classificar a temática de cada superfície coletada de acordo com as categorias temáticas sugeridas pela docente orientada, e elaborar uma apresentação para a turma contendo uma ficha descritiva de cada superfície coletada, que inclui: Print da superfície; Localização no contexto da série (Episódio/Tempo); Setor de atuação; Suporte (Aproximado); Classificação da temática da superfície; Painel imagético com três imagens, podendo ser coletadas da internet, mas de preferência imagens de produtos encontrados na própria casa, com exemplos de superfícies contendo a mesma temática e apresentando uma análise descritiva para cada superfície coletada.

FIGURA 6 – APRESENTAÇÃO AULA 2

FONTE: As autoras (2020).

De forma semelhante à realizada na proposição da atividade 1, foi apresentado aos alunos um exemplo da atividade 2 realizada pela docente orientada, a fim de exemplificar o processo, de modo a facilitar o entendimento e realização da atividade pelos alunos (Figura 7A).

Durante o quarto encontro síncrono para a apresentação das atividades realizadas pelos alunos (Figura 7B), destacou-se a surpresa e empolgação destes, em referência à atividade realizada. Os alunos questionaram sobre a escolha da

série, bem como foi discutido o tema central dela, que trata sobre a cultura judia, propiciando aos alunos ampliar a bagagem cultural, concomitante ao aprendizado do Design de Superfícies. Como resultado, os alunos revelaram que, a partir da realização das atividades, o olhar habitual para os produtos, até então comuns, foi aprimorado, passando a um olhar de forma diferente, com maior atenção para os aspectos estéticos relacionados ao Design de Superfícies.

FIGURA 7 – (A) EXEMPLO DE ATIVIDADE; (B) ATIVIDADES DOS ALUNOS

FONTE: As autoras (2020).

No quinto e último encontro síncrono, foi realizada uma aula expositiva com apresentação sobre os diversos tipos de tecidos, fios e tramas têxteis que estão incluídos no âmbito do Design de Superfícies (Figura 8), perpassando pelas diferentes fibras têxteis existentes, os fios e suas características, os processos de produção de um tecido e os tipos de tecidos desenvolvidos a partir de fibras variadas, bem como a manutenção dos tecidos e as possibilidades entre o Design Têxtil e o Design de Superfícies. Houve a exemplificação do conteúdo por meio de uma mostra de produtos de vestuário, os quais permitiram a visualização dos diferentes tipos de fios e tecidos. Além destes, foram apresentados materiais diversos, tais como lã, persiana de tecido, feltro, pano perfex, entre outros, para o reconhecimento dos diferentes tipos de fibras e tramas têxteis. Por fim, foram

apresentados vídeos demonstrando algumas inovações técnicas na área do Design Têxtil e Design de Superfícies, o que proporcionou a interação por meio do diálogo entre professora, docente orientada e alunos, sobre as possibilidades de aplicação do conteúdo da aula realizada nas demais atividades do Laboratório Profissionalizante de Superfície.

FIGURA 8 – APRESENTAÇÃO AULA 3

FONTE: As autoras (2020).

Ao fim do quinto encontro síncrono, os alunos apresentaram a capacidade de relacionar os conteúdos das aulas ministradas com as atividades do Laboratório de Superfície, demonstrando interesse no conteúdo apresentado, como também nas diversas possibilidades de atuação evidenciadas pela docente orientada.

RESULTADOS

Ao todo foram cinco encontros por videochamada no período de 09 de junho a 02 de julho de 2020. Destes, três foram aulas expositivas ministradas e dois foram destinados à apresentação das atividades desenvolvidas pelos alu-

nos. O âmbito das aulas por meio do REDE permitiu o registro através de vídeo e captura da tela, exibindo os integrantes da videochamada, o que possibilita a comprovação da realização da disciplina de Docência Orientada I (Figura 9).

FIGURA 9 – REGISTRO DAS AULAS

FONTE: As autoras (2020).

Como resultados da disciplina realizada, a metodologia e ferramentas escolhidas e utilizadas pela docente orientada no decorrer das aulas foram validadas pela professora da disciplina, que declarou, no Relatório de Docência Orientada entregue pela aluna à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, o seguinte parecer:

A aluna demonstrou seriedade na realização das atividades, foi criativa na proposição das atividades didáticas, bem como na adaptação do conteúdo para o modo online exigido neste período de pandemia pelo covid-19. Sobretudo demonstrou domínio do conteúdo abordado e sua adequação mesclando atividades teóricas e práticas. Foi capaz de envolver os alunos para o aprendizado adequado. A aluna aceita críticas e considerações de ajustes materiais e propostas didáticas, favorecendo o aprendizado dos alunos e o próprio. No total a aluna teve êxito completo, atingindo o objetivo da docência orientada. (GRIGOLO, LISBÔA FILHO, AMADORI, 2020, p. 4)

Desta forma, destaca-se que o domínio do conteúdo e a elaboração de materiais visuais, claros e precisos aliados à integração entre diferentes plataformas e ferramentas obteve resultado positivo enquanto proposta didático-pedagógica em período de pandemia na modalidade a distância.

CONCLUSÃO

Conclui-se que todo o conteúdo e atividades planejadas foram aplicados, bem como o objetivo proposto foi atingido/cumprido e houve a validação da metodologia e ferramentas utilizadas. Apesar do contexto e da realização das atividades a distância, a prática vivenciada possibilitou o planejamento de aulas com o intuito de tornar a experiência de aula mais dinâmica e visual para o aluno, a fim de evitar o padrão maçante de aulas teóricas na modalidade a distância. No geral, a experiência de docência foi muito relevante e de grande proveito para a aluna de pós-graduação.

Além disso, destaca-se que todas as atividades propostas tiveram o envolvimento dos alunos na realização e apresentação para a turma, demonstrando que, apesar do contexto de aulas por meio de TER, é possível propor e realizar atividades didático-pedagógicas usufruindo das diferentes ferramentas e recursos que a internet proporciona.

Considerando o período de pandemia no âmbito do REDE, é necessário integrar as diferentes possibilidades que as TER proporcionam, aliar encontros síncronos com exposição oral e atividades práticas, bem como meios de comunicação populares. A metodologia utilizada nesta pesquisa obteve resultado positivo em relação ao ensino-aprendizagem, estimulando o aprendizado dos alunos através da escolha e preparação de materiais didáticos visuais e pela utilização de plataformas já conhecidas pelos alunos, aumentando a participação destes nas atividades didáticas propostas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Fernando F. Estilos de ensino e aprendizagem. **Egatea digital**: revista da Escola de Engenharia, Porto Alegre, v. 85, n. 1. 1999. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19506/000318645.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 set. 2020.

BAXTER, Mike. R. **Projeto de Produto**: Guia Prático para o Design de Novos Produtos. 2. Ed. São Paulo: Editora Blücher, 2000.

FREITAS, Renata O. T. de. **As ações comunicacionais táteis no processo de criação do design de superfície**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOMES FILHO, João. **Design do objeto**: bases conceituais. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GRIGOLO, Micheli da S.; LISBÔA FILHO, Flavi F.; AMADORI, Marilaine P. **Relatório de Docência Orientada**. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural. 28 jul. 2020.

LIMA, G. Prepare-se para o novo futuro: uma análise dos negócios e relações pós Covid-19. **MUNDO DO MARKETING**. 12 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.mundodomarketing.com.br/artigos/gabriel-lima/38653/prepare-se-para-o-novo-futuro-uma-analise-dos-negocios-e-relacoes-pos-covid-19.html>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

LINKEDIN. Quem disse que design é fácil? **Imagem**. Jan. 2018. Disponível em: <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6364550140908314624/>. Acesso em: 07 dez. 2018.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da S. P. de. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!. **Horizontes SBC**. 23 mai. 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

RAPANTA, Chrysi. et al. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. **Postdigital Science and Education**, Springer Nature Switzerland, n. 2, p. 923–945, 2020. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00155-y>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

RUBIM, Renata. **Desenhando a superfície**. 2. ed. São Paulo: Rosari, 2005.

RUTHSCHILLING, Evelise Anicet. Design de superfície. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

RÜTHSCHILLING, Evelise Anicet. **Design de superfície**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SILVA, F. A. et al. O Modelo EaD e Estilos de Aprendizagem: Um Estudo de Caso no Colégio Pedro II. **EaD em Foco**, v. 9, e770. 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.770>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

THEARTLEAGUE. What is Surface Design? It's All Around You. **theartleague**. 02 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.theartleague.org/blog/2015/04/02/what-is-surface-design-its-all-around-you/>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

UFSM. Cartilha/Resumo REDE. Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE). **Universidade Federal de Santa Maria**. set. 2020. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/09/Cartilha-Resumo-REDE-1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

UFSM. Projeto Pedagógico do Curso de Desenho Industrial. PPC. **Universidade Federal de Santa Maria**. 2015. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/desenho-industrial/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

WDO. Definition of industrial design. **World Design Organization**. Canadá. Disponível em: <<http://wdo.org/about/definition/>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

**encontro
compartilhando
saberes**

CAPÍTULO 7

OS DESAFIOS DO TRABALHO REMOTO NO CONTEXTO DA EJA EPT EM TEMPOS DE PANDEMIA

Shirley Bernardes Winter¹

Leandro Lampe²

Yasmine Espindola Porto³

César Augusto Robaina Filho⁴

Mareliza Fagundes de Araújo Duarte⁵

Mariglei Severo Maraschin⁶

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, na Universidade Federal de Santa Maria, bolsista de fomento Capes. shirleybwinter@gmail.com.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, na Universidade Federal de Santa Maria, bolsista de fomento Capes. leandroolampe@gmail.com.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, na Universidade Federal de Santa Maria, bolsista de fomento Capes. yasmineporto@gmail.com.

4 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, na Universidade Federal de Santa Maria, bolsista CNPQ. cesarrobaina7@hotmail.com.

5 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mestrado acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, na universidade Federal de Santa Maria, e-mail marelizaduarte2017@gmail.com .

6 Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência referente aos desafios do trabalho remoto, apresentar algumas ações de ensino e aprendizagem vivenciadas no decorrer da Pandemia no contexto da EJA-EPT junto ao curso de Eletromecânica ofertado pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM-UFSM). Busca também compartilhar experiências pedagógicas e ferramentas digitais utilizadas pelos professores nesse contexto. Por meio de uma revisão bibliográfica sistemática fundamentada por uma abordagem dialética, toma-se como base teórica autores como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Arroyo, dentre outros. No relato, serão apresentados alguns conceitos relevantes sobre a vivência da pandemia, o acompanhamento individual, ações conjuntas entre professores e gestão e assistência estudantil, que são fundamentais no desenvolvimento do curso. Conclui-se que tanto na vivência da pandemia como no dia a dia dos cursos de EJA EPT, é preciso criar estratégias contínuas de acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Palavras-chave: EJA-EPT. Pandemia. Desafios.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência referente aos desafios do trabalho remoto. O texto apresenta reflexões que emergiram da práxis¹⁶ pedagógica vivenciada na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional junto ao curso de Eletromecânica, ofertado pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM-UFSM), assumindo a indissociabilidade dessa modalidade de ensino com o mundo do trabalho, bem como a centralidade dessa categoria em tempos de pandemia.

No ano de 2020, uma devastadora mudança em contexto mundial assolou a humanidade, um vírus desconhecido, de rápida e absurda disseminação, surge como uma pandemia, a pandemia do novo coronavírus (COVID-19)¹⁷, e com ela

¹⁶ A práxis aqui é entendida no sentido defendido por Vázquez (2007), em que representa uma atividade material e transformadora, por representar movimento e articulação entre teoria e prática, no sentido de que a teoria por si só não pode ser concebida como práxis, pois a ela não corresponde uma prática de verificação de sua validade ou não, bem como uma prática sem fundamento teórico, é uma prática vazia de significado, e não poderá contribuir para o avanço do conhecimento.

¹⁷ De acordo com a Organização Mundial da Saúde COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 05/01/2021.

inúmeras mudanças, em vários segmentos, passam a ser vivenciadas. O isolamento e o distanciamento social mostram-se obrigatórios como medidas de proteção, pois as mortes em decorrência do vírus crescem rapidamente, o sistema de saúde entra em colapso, a economia e a classe trabalhadora são diretamente atingidas e as relações sociais são mundialmente modificadas.

O contexto da insegurança sanitária, social, econômica e política agravado pela pandemia do Covid-19 evidencia uma crise mundial, que se apresenta inicialmente na saúde, mas é a lógica capitalista que a impõe. As dificuldades enfrentadas se referem à falta de investimento na saúde em razão das prioridades financeiras do governo federal. Entender esse cenário sob a égide do capital é fundamental para compreender os impactos não mensuráveis nas mais diversas atividades do dia a dia, gerando um cenário de incertezas, principalmente no mundo do trabalho durante e pós pandemia.

Assim como a pandemia trouxe transformações em vários segmentos, a educação também foi atingida. Os educadores precisaram se adaptar rapidamente às novas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Dessa forma, foi preciso reinventar o processo de ensino e aprendizagem. As aulas presenciais foram suspensas no mês de março de 2020, decisão¹⁸ tomada com o objetivo de conter o avanço do vírus, promovendo o distanciamento social. O grande desafio foi manter as atividades pedagógicas mesmo de forma não presencial.

Paralelo a esse desafio, inúmeros fatores interligados ao coronavírus começaram a interferir no processo de ensino e aprendizagem. À medida que o vírus se propagava e aumentava o número de mortes, interferia diretamente em direção aos aspectos econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, familiares e abalava o contexto de estudantes e professores. Desse modo, foram necessárias algumas ações de ensino e aprendizagem para a manutenção do engajamento e da proximidade com os estudantes no decorrer da Pandemia neste contexto da EJA EPT.

18 Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, estabeleceu normas de distanciamento social, visto a gravidade da emergência de saúde pública anunciada pela China. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 10/01/2021.

De fato, é um momento que exige reflexões, no que tange ao contexto do acesso, permanência e êxito dos estudantes. Consideramos imprescindível destacar a importância do mundo do trabalho para os estudantes da EJA, bem como a centralidade dessa categoria em tempos de pandemia. Compartilhar as experiências pedagógicas e ferramentas digitais utilizadas pelos professores nesse contexto pode contribuir com o desenvolvimento de conhecimento sobre a nova realidade; pode ser um caminho para aprimorar as condições em que o ensino se desenvolve.

De posse dessas considerações, é importante destacar que esse relato surge a partir da vivência da pesquisadora como bolsista no projeto de ensino “Apoio pedagógico no CTISM: Ações de inclusão e sucesso escolar”, projeto que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2015 na instituição, e que procura acompanhar a situação dos trabalhadores-estudantes no âmbito de auxiliar em sua permanência e êxito. Tal acompanhamento, no ano de 2020, só foi possível de forma presencial durante uma semana, devido aos impactos causados pela pandemia.

Optou-se, então, pela utilização de uma abordagem metodológica qualitativa, mediada pela compreensão da realidade por meio da utilização de técnicas de produção de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes da pesquisa de campo. Iniciou-se com uma pesquisa documental em fontes como o Documento Base o Relatório de Planejamento Estratégico do PROEJA/2007 e a Legislação, bem como da produção teórica de estudiosos dedicados ao tema, como Saviani (2007; Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Arroyo (2005); Manfredi (2016); Kuenzer (1995, 2002, 2005); Antunes (2018), dentre outros, além da análise do caso concreto, que foi realizada por meio dos dados obtidos na pesquisa *in loco*.

Diante de um cenário inédito da pandemia, a pesquisa foi articulada e realizada para conhecer os desafios do trabalho remoto, apresentar algumas ações de ensino e aprendizagem vivenciadas no decorrer da Pandemia no contexto

da EJA EPT, bem como, compartilhar experiências pedagógicas e ferramentas digitais utilizadas pelos professores nesse contexto. Os aportes teórico-metodológicos da pesquisa e os principais resultados obtidos são discutidos neste texto. A primeira parte descreve a EJA EPT e sua relação com o mundo do trabalho. A segunda aborda a metodologia da investigação. A terceira apresenta os principais resultados e, em seguida, conclui-se com as considerações finais.

EJA EPT E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO DESENVOLVIMENTO

A Educação Profissional (EP) vem se constituindo como oferta de educação no Brasil há mais de um século. O Colégio Técnico Industrial (CTISM) é uma escola técnica que tem por objetivo a oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e nas distintas modalidades de ensino, de maneira a articular as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Oferta cursos de EP na região central do Rio Grande do Sul desde 1967 e, a partir de 2007, passa a ofertar também a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, vindo a se configurar como importante instituição que promove a formação de trabalhadores.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo Decreto Federal 5.478/2005. Esse programa foi instituído em um contexto político de promoção de políticas, envolvendo o Ensino Médio Integrado e a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, junto à revogação do Decreto 2208/97 e criação do Decreto 5154/2004 (MARASCHIN, 2015). Nesse sentido, foi ampliado em abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos pelo Decreto Federal n. 5.840/2006, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007). Assim, o

PROEJA permite que trabalhadores-estudantes retornem aos seus estudos através de uma política pública para promoção da escolarização de jovens e adultos, simultaneamente à formação profissional, ou seja, um projeto de inclusão social por meio da educação básica e técnica oferecida de maneira integrada.

O CTISM implantou o PROEJA, desenvolveu sua política inclusiva e já convive com essa realidade há quatorze anos. Deveria ser uma política temporária, porém, passou-se mais de uma década e seguem os mesmos problemas educacionais e as mesmas necessidades de reparo da educação fora do período regular da faixa etária. O trabalhador-estudante encara o PROEJA como solução para seu (re)posicionamento profissional e, nesse sentido, anseia alcançar seu objetivo o mais rápido possível.

No conceito de Miguel Arroyo (2007), é necessário que a escola, através do ensino, proponha uma aprendizagem voltada para conscientização e amadurecimento político. Para isso, é preciso que a educação moderna esteja atenta para um ensino que valorize a participação social e incentive cada indivíduo a adquirir esclarecimentos para lidar com sua própria liberdade, pois não basta ter cidadania, é necessário saber como se está exercendo essa cidadania.

O estudante da EJA EPT tem como principal característica pertencer à classe trabalhadora; o trabalho, de certa forma, já dificulta seu acesso à escola e permanência nela. Em tempos de pandemia da Covid-19, em que as medidas de distanciamento social inviabilizam a busca por empregos e prejudicam o trabalho dos informais, acentuam-se ainda mais as situações de vulnerabilidade social.

Entendemos que as diversas ações históricas, que atuam junto aos processos de ensino e aprendizagem, podem destacar o trabalho como princípio educativo, aliando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e à formação de cidadãos trabalhadores pensantes. Saviani (2007) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos distintos, mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo seu grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p.1-2).

Anteriormente ao inimigo invisível, o Covid-19, já tínhamos os inimigos visíveis, como um sistema que valoriza a exploração da mão de obra barata e o acúmulo de renda. No Brasil, de acordo com Antunes (2020), vivenciamos desde sempre formas intensas de exploração do trabalho e de precarização ilimitada, as consequências são ainda mais perversas do ponto de vista social. Terceirização, Uberização, Pejotização.

Nesse sentido, Antunes (2020) complementa que:

Entre outras consequências devastadoras para a humanidade, podemos citar o desemprego monumental, a destruição ambiental, a “mercadorização” da vida e o incentivo diário a novas guerras e conflitos armados. Isso tudo nos trouxe a um quadro pandêmico que amplifica ainda mais o sentido letal do sistema de capital. (ANTUNES, 2020, p. 10).

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa. Como técnica de pesquisa, foi eleita a observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram os trabalhadores-estudantes das três turmas: primeiro, segundo e terceiro ano, que cursam o Curso Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no CTISM-UFSM, bem como os professores que ministram aulas no curso.

A observação participante é caracterizada pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, técnica capaz de transformar a realidade pondo em debate a distinção entre ciência popular e ciência dominante

e envolvendo, inclusive, certas concepções marxistas, pois se mostra bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos. Por essa razão, tem-se voltado, principalmente, para a investigação junto a grupos da classe trabalhadora (GIL 2002, p. 55-56). Para este estudo de observação participante utilizamos, como instrumentos de produção de dados, os dados bibliográficos, a análise documental, o diário de campo, o questionário e a entrevista individual.

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DAS ETAPAS DE INVESTIGAÇÃO

FONTE: Os autores (2021).

A figura acima apresenta as etapas da investigação. O caminho metodológico que orienta este estudo encontra-se desenhado em etapas: A primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica, que Gil (2002, p.44) define como sendo uma pesquisa desenvolvida “*com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos*”.

A segunda etapa foi a elaboração e aplicação de um questionário para conhecer quem são e como estão os trabalhadores-estudantes do curso Técni-

co em Eletromecânica PROEJA, nas três turmas matriculadas no ano de 2020. Optamos por um questionário *online*¹⁹ pois, em virtude do distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, pareceu-nos um instrumento bem adequado. Minayo (2004, p.108) considera que o questionário pode “*combinar perguntas abertas e fechadas (estruturadas), onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador*”.

Como estratégia de produção de dados, foi produzido um formulário elaborado através da ferramenta tecnológica Google Forms. Este formulário foi disponibilizado de forma on-line para todos os estudantes do PROEJA no CTISM, no período de 21 a 27 de maio de 2020. Do total de estudantes, 12 não responderam ao questionário por motivos pessoais. O objetivo do questionário foi entender os desafios enfrentados pelos estudantes em relação ao distanciamento social e as condições de acesso ao ensino remoto proposto na pandemia. Portanto, foi analisada a rotina dos estudantes na vivência da pandemia em curso, o acompanhamento do curso, benefício das aulas on-line, acesso à internet, dificuldades para acompanhar as disciplinas e contato com os professores.

Na terceira etapa, como forma de aprofundar a produção de dados acerca dos desafios do trabalho remoto, optou-se também pela aplicação de uma entrevista com os professores do PROEJA, no ano de 2020. No mês de julho de 2020, convidamos, de forma proposital, duas professoras atuantes no PROEJA-CTISM, uma de disciplina técnica e outra de disciplina básica, como amostra para aplicação de uma entrevista informal²⁰ preliminar para conhecer os desafios enfrentados em tempos de pandemia, e que aconteceu de forma online, via WhatsApp. Pelo instrumento entrevista, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores,

19 O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, por meio do programa Google forms, disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1PrqIM39ZvFAJ9OuSQefH_T1-aWHy6HTfN2NdaAKvBPI/edit, no primeiro semestre de 2020, com o link de acesso encaminhado via WhatsApp para todos os alunos matriculados no PROEJA.

20 Descrevemos como entrevista informal porque, em função do distanciamento social, a entrevista foi realizada via WhatsApp.

como sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2002 p. 57). Sobre o instrumento entrevista, na ideia inicial do projeto não pretendíamos utilizar mas, em função da Pandemia, a entrevista informal foi a maneira encontrada para nos aproximarmos da realidade dos professores.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

O acesso aos estudantes foi facilitado por meio do projeto intitulado “Apoio Pedagógico: Ações de inclusão e Sucesso Escolar”, que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2015 na instituição, e que tem procurado acompanhar a situação dos trabalhadores-estudantes, diminuindo os índices de evasão e repetência. O primeiro aspecto analisado foi a rotina dos estudantes. Como mostra a figura 1, foram obtidas 67 respostas; destas, 53 alunos (79,1%) estão saindo de casa somente para trabalhar e para aquisição de produtos essenciais (supermercado, farmácia, alimentação), 13 alunos (19,4%) estão isolados, sem sair de casa, enquanto apenas 1 aluno (1,05%) não está cumprindo o isolamento social.

FIGURA 2 - ROTINA DOS ESTUDANTES

1- Diante da recomendação de distanciamento social, como está a sua rotina?

67 respostas

FONTE: Formulário Google Forms (2020).

Como podemos observar, a rotina da maioria dos estudantes demonstra que estes continuam trabalhando, pois esta é uma característica da EJA - traba-

lhadores-estudantes. O segundo aspecto analisado foi a maneira pela qual os estudantes estão acompanhando o curso. Como mostra a figura 2, foram obtidas 66 respostas, nas quais 25 alunos (37,9%) estão conseguindo acessar as atividades remotas através da plataforma Moodle, 28 alunos (42,4%) estão conseguindo acompanhar as aulas on-line que alguns professores estão disponibilizando, 46 alunos (69,7%) estão conseguindo acompanhar as atividades/informações por meio da ferramenta WhatsApp e, ainda, 12 alunos (18,2%) sinalizaram que não estão com cabeça para acompanhar o curso no momento. Esse resultado mostra que o celular é o dispositivo mais acessível aos estudantes e que menos da metade tem acesso à plataforma e às aulas on-line, denunciando que o acesso à informação por meio de tecnologias é bastante difícil para esta modalidade de ensino. A resposta de 12 alunos que disseram “não ter cabeça” neste momento para acompanhar o curso revela as inúmeras dificuldades que a pandemia traz para os trabalhadores, professores e gestores. E fica a questão: como o ensino para EJA pode ser a distância se os estudantes têm tantas dificuldades de acesso?

FIGURA 3 - ACOMPANHAMENTO DO CURSO

3- Você está conseguindo acompanhar as atividades propostas pelo curso? Marque quantas alternativas quiser, de acordo com a sua realidade.

66 respostas

FONTE: Formulário Google Forms (2020).

O terceiro aspecto analisado foi se as aulas on-line estão trazendo benefícios aos estudantes. Como mostra a figura 3, foram coletadas 65 respostas, onde, 46 alunos (70,8%) consideram que os professores que estão ministrando aulas on-line têm colaborado nesse momento tão peculiar pelo qual a sociedade está passando. Realidade que demonstra a importância do vínculo no processo educativo.

FIGURA 4 - BENEFÍCIO DAS AULAS ON-LINE

6- Os professores que estão ministrando aulas on-line tem lhe ajudado neste momento?

65 respostas

FONTE: Formulário Google Forms (2020).

O quarto ponto observado diz respeito à facilidade ou não de acesso à internet pelos estudantes. Como mostra a figura 4, das 67 respostas foi observado um dado bem preocupante, referente ao acesso dos alunos, pois 28 alunos (41,8%) têm acesso fácil à internet, porém 39 alunos (58,2%) não têm acesso fácil à conexão. Aqui se apresenta um dado alarmante, pois estratégias precisam ser criadas visando a permanência desses trabalhadores-estudantes que têm difícil acesso à internet.

FIGURA 5 - ACESSO À INTERNET

7- Você tem acesso fácil à internet?

67 respostas

FONTE: Formulário Google Forms (2020).

O quinto aspecto analisado foi em relação a possíveis dificuldades pedagógicas que os estudantes apresentam ao acompanhar as disciplinas. Como mostra a figura 5, foram obtidas 65 respostas, onde 15 alunos (23,1%) não estão tendo dificuldades em realizar as atividades propostas pelos componentes curriculares, pois, alguns professores estão desenvolvendo seu trabalho de forma remota, solucionando dúvidas e disponibilizando aulas on-line, enquanto 50 alunos (76,9%) alegaram estar tendo dificuldades com outros professores, principalmente pela metodologia inadequada adotada no período de pandemia, pois alguns professores disponibilizaram toda a matéria da disciplina no ambiente virtual sem nenhuma explicação, e seguiram mantendo um ritmo excessivo de atividades.

FIGURA 6 - DIFICULDADES PARA ACOMPANHAR AS DISCIPLINAS

11- Você tem tido dificuldades para realizar as atividades propostas pelas disciplinas?

65 respostas

FONTE: Formulário Google Forms (2020).

O sexto e último aspecto analisado se refere ao contato com os professores. Como mostra a figura 6, das 67 respostas, 45 alunos (67,2%) ficam à vontade para fazer perguntas aos professores, enquanto 22 alunos (32,8%) não se sentem à vontade para fazer perguntas.

FIGURA 7 - CONTATO COM OS PROFESSORES

12- Você fica à vontade para fazer perguntas aos professores?

67 respostas

FONTE: Formulário Google Forms (2020).

Com base nos dados referentes à situação dos estudantes, consideramos necessário conhecer também a realidade dos professores. Convidamos duas professoras atuantes no PROEJA-CTISM, uma de disciplina técnica e outra de disciplina de educação geral, para uma entrevista, no mês de julho de 2020, via WhatsApp. Foram feitas três perguntas referentes aos desafios enfrentados no primeiro semestre de 2020. A seguir, apresentamos o quadro 2, com os discursos das professoras:

QUADRO 2 – FALAS DAS PROFESSORAS

Pergunta 1- Você teve facilidade em utilizar o ambiente virtual de aprendizagem?	
Professora T:	Professora C:
<i>Sim, no início foi mais difícil a adaptação para o ambiente virtual, porém com o passar do tempo foi ficando mais tranquilo no sentido de utilizar o ambiente como uma ferramenta de apoio. Também porque aqui em casa tenho espaço individual para trabalhar.</i>	<i>Sim, tive facilidade de usar o Moodle e as plataformas de videoconferência, utilizei as plataformas Google Meet, Jitsi e Zoom, o problema maior são questões de conexão de internet que no meio da aula às vezes caía, mas no geral tive facilidade sim.</i>
Pergunta 2 - Quais foram os desafios enfrentados em tempos de atividades não presenciais?	
Professora T:	Professora C:
<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à internet • Plataformas de aula online • Inexistência de regras • Muitas vezes, o aluno está com a câmera desligada 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a melhor forma didática • Tempo gasto para elaborar as videoaulas • Cada aluno aprende no seu tempo e, no PROEJA, isso é mais delicado • Avaliação

Pergunta 3 - Quais foram as ferramentas digitais utilizadas em tempos de aulas não presenciais?

Professora T:	Professora C:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Whatsapp</i> • <i>YouTube</i> • <i>Videoconferência Meet,</i> • <i>Jitsi, Kahoot</i> • <i>Quadro - Sala de aula</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Moodle</i> • <i>Meet</i> • <i>Quiz através do SurveyMonkey</i> • <i>Tarefas a mão, pois sei as limitações do PROEJA</i>

FONTE: Os autores (2020).

Diante dos dados apresentados sobre a situação das professoras entrevistadas na pandemia, é possível observar, nas falas delas, facilidade em utilizar o ambiente virtual, porém a internet nem sempre é eficaz. Ficou evidente a preocupação de ambas por buscar alternativas eficazes para transmitir os conhecimentos de forma não presencial, já que o público participante desse programa é um público que apresenta dificuldades na aprendizagem e essa dificuldade já vem da base, proveniente de um ensino fundamental frágil em termos de aprendizagem. É necessário um pouco mais de atenção com relação à metodologia e, nesse quesito, as professoras entrevistadas demonstraram bastante criatividade, inserindo jogos, quiz, aulas interativas com foco no ensino e na aprendizagem.

FIGURA 8 - “SALA DE AULA” IMPROVISADA NA CASA DA PROFESSORA “T” DO PROEJA-CTISM

FONTE: Arquivo pessoal de “T” (2020).

No decorrer do período investigado, diversas ações foram desenvolvidas buscando o engajamento entre estudantes, professores, gestão e comunidade. No mês de junho, foi promovida uma roda de conversas online entre as mulheres do curso e a gestão pedagógica, buscando um acolhimento e integração. Foi um momento de compartilhar inquietações e angústias que estavam sendo vivenciadas. Espaço também para dividir algumas ideias sobre empreendedorismo, visto que, junto com a pandemia, o fator desemprego se acentuou.

FIGURA 9 - FOLDER DA RODA DE CONVERSA ENTRE MULHERES

FONTE: Arquivo pessoal (2020).

No mês de outubro, aconteceu o Encontro Nacional da EJA-EPT, promovido pelo Instituto Federal de Alagoas, também de forma online. Nesse encontro foi possível debater sobre as questões da EJA EPT no contexto da pandemia. O evento contou com a participação e apresentação de trabalhos dos estudantes, professores e gestão do colégio. O Encontro foi mais um importante momento de construção de reflexões e troca de experiências.

FIGURA 10 - FOLDER DO EVENTO ONLINE

FONTE: Figura retirada da internet (2020).

O evento Diálogos PROEJA, promovido pela instituição anualmente, no período de pandemia precisou ser adaptado, mas aconteceu de forma bastante satisfatória. Abordou assuntos pertinentes ao período vivenciado, iniciou com a fala da psicóloga Rozieli Silveira, que retratou uma questão importantíssima sobre manter uma rotina de estudos, visto que a pandemia alterou a vida de todos. Na segunda noite, o evento contou com a participação de um gestor da empresa Thor Máquinas e Equipamentos, uma conceituada empresa atuante no centro do estado do Rio Grande do Sul. O referido gestor contextualizou o mundo do trabalho, sinalizando a falta de mão de obra qualificada. Segundo ele, existe considerável número de vagas de emprego abertas, o que falta é pessoal qualificado, apto para desempenhar as funções. De acordo com o gestor, “quem não estiver aberto a se adaptar às tendências de futuro vai ficar para trás”. Ele apontou como tendência de futuro o trabalho online remoto (*home office*), e usou como exemplo os bons índices de desempenho na empresa em que atua, mesmo em período de pandemia. A terceira noite foi um momento de encontro com os egressos do PROEJA, que compartilharam suas trajetórias e apontaram como fundamental investir em si mesmo, aperfeiçoar-se constantemente com conhecimentos. Para finalizar o evento, na última noite foram ofertadas oficinas práticas, bastante solicitadas pelos estudantes.

FIGURA 11 - FOLDER DIÁLOGOS PROEJA

**V DIÁLOGOS PROEJA
TRABALHAR E ESTUDAR EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

PROGRAMAÇÃO

DIA 03/11 19h30
Mediação: Shirley Winter
ABERTURA: PSICÓLOGA E DOUTORANDA
ROZIELI BOVOLINI SILVEIRA
Como organizar a rotina de estudos
durante a pandemia?

DIA 04/11 19h30
Mediação: Diego - DREC
EMPRESA THOR
Mundo do Trabalho na Pandemia.

DIA 05/11 19h30
Mediação: Mariglei Maraschin
MESA REDONDA
Experiências de ser estudante da EJA EPT:
• Jucirleide Trajano dos Santos Instituto Federal
de Alagoas – Campus Piranhas;
• Júnior Dhill – Pedagogo do Sesi – ex-aluno
PROEJA Sapucaia do Sul;
• Vanderson M. Rosa – Técnico em Eletromecânica
WEG – ex-aluno do PROEJA CTISM.

DIA 06/11 14h
Mediação: Mariglei Maraschin
Círculo Holzschuh
PROFA. DRA JULIANE RIBOLI - PREFEITURA
MUNICIPAL DE SANTA MARIA
Dificuldade ou Transtorno de
Aprendizagem? Vamos dialogar
sobre isso?

16h30
PROFA. DRA LEILA SANTOS CTISM/UFSM
Do presencial ao remoto:
possibilidades de avaliação.

OFICINAS:

19h30 PROF. THIAGO NAIDON CTISM/UFSM
Simulação computacional de dispositivos de
comando de iluminação em instalações elétricas.

20h45 PROF. FREDI ZANCAN CTISM/UFSM
Simulação computacional de uma partida direta
para ligação de motores trifásicos.

FONTE: Arquivo pessoal (2020).

Outra ação que acontece anualmente envolvendo o CTISM é o evento Descubra UFSM, que no ano de 2020 ocorreu de forma virtual através da plataforma Google Meet e de lives disponibilizadas na internet, em que foram prestadas informações sobre os cursos no âmbito do Descubra UFSM Virtual 2020. Os envolvidos puderam interagir com o público-alvo do Descubra na divulgação dos cursos, produzindo materiais relativos à atuação dos cursos e outras atividades relativas à presença dos cursos no mundo do trabalho.

FIGURA 12 - FOLDER DESCUBRA UFSM

FONTE: Folder Retirado da Internet (2020).

Mais uma importante ação desenvolvida pelo CTISM foi a oferta de Auxílio Inclusão Digital, que foi promovida através do edital N. 042/2020, para aquisição de plano de internet ou pacote de dados móveis e/ou aquisição de equipamentos, voltado para estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, que acompanham as atividades didático-pedagógicas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE)²¹.

CONCLUSÃO

Este texto buscou, através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, registrar um relato de experiência referente aos desafios do trabalho remoto, apresentar algumas ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas e vivenciadas no CTISM, assim como buscou também compartilhar experiências pedagógicas e ferramentas digitais utilizadas pelos professores nesse contexto de pandemia.

²¹ INSTRUÇÃO NORMATIVA N. 02/2020/PROGRAD, de 17 de março de 2020, regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE).

A realidade dos sujeitos da EJA EPT perpassa o âmbito escolar, pois o estudante da EJA EPT tem como principal característica o trabalho, pertencer à classe trabalhadora, o que de certa forma já dificulta seu acesso e permanência à escola. Em tempos de pandemia da Covid-19, em que as medidas de distanciamento social inviabilizam a busca por empregos e prejudicam o trabalho dos informais, se observa o quão severos são os impactos dessa crise social.

Olhar para a realidade e os sujeitos que fazem o curso permite compreender a “dialética das disputas” (MARASCHIN, 2015), que se evidencia na práxis e ora visualiza retrocessos, ora avanços. Acredita-se que os principais desafios da política são pedagógicos, por mais que se perceba em nível nacional um silenciamento (MARASCHIN, 2019) da política; no CTISM, observa-se a continuidade e inúmeros desafios, que são intrínsecos à política e ao cotidiano dos cursos de Educação Profissional. Cabe, nesse sentido, reiterar que a escola é lugar de memória (CIAVATTA, 2008), e é necessário observar como os trabalhadores-estudantes se reconhecem em meio às contradições entre o que esperam o que desejam e o que conseguem fazer. Até que ponto as comunidades escolares têm consciência do lugar que a memória ocupa na escola e, principalmente, qual a história que constroem sobre si próprias?

A pandemia da COVID-19 trouxe reflexos na Política do PROEJA. Vivemos um difícil momento da história contemporânea, momento de se reinventar para enfrentar essa pandemia. Nestes difíceis tempos experienciados, se fortalece cada vez mais a necessidade de novos saberes e novas práticas de aprendizado. Estas são fundamentais, tanto para os estudantes, que precisam exercer mais o protagonismo, quanto para os professores, que precisam ser cada vez mais criativos. Novas estratégias são indispensáveis para driblar as mazelas socioeconômicas, a falta de acesso aos meios tecnológicos e garantir a permanência no curso.

Portanto, a pandemia amplia os problemas da EJA, evidenciando a falta de acesso às tecnologias da informação. E, por se tratar de uma vivência em momento de privação do convívio social, os estudantes destacaram, através da

pesquisa, a importância de manter o vínculo com os professores. Por isso, uma boa estratégia é estreitar laços, manter um contato contínuo com os estudantes. Outro resultado notável se deu a respeito do entendimento referente aos conteúdos propostos. É necessário criar estratégias mais criativas por parte dos professores, indubitavelmente é um momento de reaprender a ensinar. Se as práticas pedagógicas correntes não estão trazendo resultados positivos, é preciso mudá-las, adequá-las à realidade atual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo, **O privilégio da servidão**: o novo proletário de serviços na era digital. 1. Ed – São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1. Ed – São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, Miguel G; BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º, do artigo 36 e os artigos 39 a 42, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm . Acesso em: 13/09/2020.

_____. **Decreto no 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

_____. **Decreto no 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 10/01/2021

_____. **Documento Base PROEJA** Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em: 20/12/2020.

_____. **RELATÓRIO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO PROEJA 2007-SETEC/MEC**, <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentopro-eja2007.pdf> . Acesso em: 05/01/2021.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Trabalho Necessário, **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 3, n. 3, oct. 2008. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 18/10/2020.

_____. CTISM. **Auxílio Inclusão Digital** - Edital 42/2020 –. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ctism/editais/042-2020/> Acesso em: 20- 12-2020.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora. 2015**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

_____. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional: o PROEJA entre disputas, políticas e experiências**. Curitiba: Appris, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org) **Pesquisa Social; Teoria Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

Organização Mundial da Saúde- COVID 19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 05/01/2021.

PROGRAD-INSTRUÇÃO NORMATIVA N. 02/2020/ - Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/instrucoes-normativas-prograd/> Acesso em: 17/10/2020.

RAMOS, M. **A educação tecnológica como política de Estado**. In: OLIVEIRA, Ramon de (org). Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12,nº 34, jan./abr. 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 8

O ENSINO DE FÍSICA DO PUPA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Lucas Carvalho Pacheco¹

Bruna da Rosa de Brites²

Thiago Flores Magoga³

Arthur Rocha de Araújo e Santos⁴

Cristiane Muenchen

5

1 Curso de Graduação em Física- Licenciatura Plena. lucascarvalhopacheco@hotmail.com.

2 Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física. brunabrites96@gmail.com.

3 Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PP-GECQVS) thiago.ufsm@gmail.com.

4 Curso de Graduação em Física- Licenciatura Plena. arthurrasantos@gmail.com.

5 Departamento de Física, UFSM. crismuenchen@yahoo.com.br.

RESUMO: Com a suspensão de todas as atividades administrativas e pedagógicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em março de 2020, por conta da Pandemia de Covid-19, o Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA) teve que adaptar o ensino presencial para o ensino remoto. A plataforma virtual escolhida pelo PUPA neste momento foi o Google Classroom. Neste contexto, os educadores da equipe de Física do PUPA construíram e desenvolveram duas estratégias: o Plano de Ação Emergencial (PAE) e o Plano de Divulgação e Comunicação (PDC). O PAE é um plano de ação de caráter metodológico e emergencial, o qual é constituído de duas etapas: i) elaboração de materiais didáticos; e ii) implementação dos materiais didáticos produzidos. Entre esses materiais produzidos estão áudios e vídeos explicativos, podcasts sobre temas locais, do município de Santa Maria, e resolução de listas de exercícios do ENEM. Já o PDC constitui-se pela criação de uma conta da Equipe de Física na rede social Instagram, com objetivos alinhados à divulgação científica, à divulgação de tópicos de conteúdos conceituais da Física e à divulgação de atividades desenvolvidas no PUPA. E, ainda, foi criado um e-mail para a equipe, visando sua utilização como um canal de comunicação com os educandos, no formato “Tira-Dúvidas”. Com o presente trabalho almeja-se relatar e discutir esses dois planos.

Palavras-chave: Ensino de Física. Pré-Universitário Popular Alternativa. Educação Popular. Ensino Remoto. Planos.

INTRODUÇÃO

É reconhecido que a ocorrência da pandemia de covid-19 não é o momento de criação das desigualdades sociais que evidenciamos nos contextos educacionais, porém, é notável como a atual crise sanitária as aprofundou, acabando por explicitar algo que já se demonstrava: o fato de que os exames de ingresso na universidade são, em sua essência, exclusivos daqueles que pouco têm e não guardam compromisso genuíno com a construção de uma sociedade mais justa socialmente (ZANARDI; OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Com a suspensão das atividades administrativas e educacionais por conta da Pandemia de Covid-19, em março de 2020, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA) teve que se reorganizar para aderir ao modelo de ensino remoto.

O PUPA é um programa de extensão da UFSM, criado em 2000, a partir da iniciativa de alguns estudantes da instituição. O PUPA tem como principais objetivos: (i) auxiliar na preparação de aspirantes ao ensino superior; (ii) contribuir com a formação de educandos por meio de práticas pedagógicas orientadas ao exercício da cidadania (PUPA, 2019).

Em 2019, a Equipe de Física do PUPA realizou a reestruturação da apostila de física em que, ao final, encontrou-se com a seguinte estrutura: uma Unidade Geral (denominada “Cidade”), dividida em cinco Unidades Temáticas (Mobilidade Urbana, Construção Civil, Saneamento Básico, Produção de energia elétrica e Transmissão, distribuição e consumo de energia elétrica) e catorze Tópicos temáticos que são distribuídos ao longo das Unidades Temáticas (PACHECO *et al.*, 2020).

O ano de 2020 foi surpreendido com a necessidade de isolamento social e, com isso, os planos de trabalho foram a cada dia se modificando mais. Diante desse contexto, almeja-se com este trabalho relatar e discutir dois planos elaborados e desenvolvidos pelos educadores da equipe de Física do PUPA: o Plano de Ação Emergencial (PAE) e o Plano de Divulgação e Comunicação (PDC).

PLANO DE AÇÃO EMERGENCIAL (PAE)

Em 2020, a equipe de Física do PUPA aplicou um questionário junto aos educandos do programa, a respeito do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE). Este questionário teve a finalidade de buscar informações dos estudantes, como o seu acesso aos materiais e aos trabalhos propostos pelos educadores.

O Relatório Geral²² desse questionário, elaborado pela equipe de Física, mostrou que 47,6% dos estudantes que responderam ao questionário apresentaram dificuldades de acessar os materiais de maneira remota devido à baixa qualidade de internet.

22 Disponível em: <<https://sites.google.com/view/fisicalalternativa/coordena%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica/editais-e-pareceres?authuser=0>>

O PAE foi um plano idealizado, construído e implementado pela equipe de Física do PUPA. A sua construção foi realizada de forma coletiva com todos os educadores da equipe através de reuniões pedagógicas virtuais. Esse plano foi dividido em duas etapas: i) Elaboração dos materiais didáticos e ii) Aplicação dos materiais didáticos.

ELABORAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

O PAE orientou a elaboração de materiais didáticos de forma coletiva, por parte dos educadores de Física. Como salientado na introdução deste trabalho, a falta de acesso e/ou acesso limitado à internet por parte dos educandos limita as metodologias que poderiam ser utilizadas de forma remota. Desta maneira, a ideia foi realizar uma construção coletiva de materiais didáticos das mais diversas formas e nos mais variados formatos (materiais que consomem mais internet e materiais que consomem menos internet).

Com isso, os educadores chegaram a conclusão que deveria ser realizado uma pasta de materiais didáticos para cada um dos quatorze tópicos da apostila de Física, utilizada no PUPA no ano de 2020. Cada uma dessas pastas deveria conter:

- a) Lista de exercícios do ENEM com questões que abordem os conteúdos conceituais trabalhados no tópico;
- b) Resolução da lista de exercícios em formato de texto;
- c) Resolução da lista de exercícios em formato de áudio e/ou vídeo;
- d) Podcast explicativo que aborda o tema de cada tópico e o relaciona com os conceitos científicos.

Os educadores elaboraram tais materiais ao longo de um mês, pois estes deveriam ser aplicados junto aos educandos (nas quatro turmas) o mais breve possível, dentro do período letivo pré-ENEM, conforme o REDE.

APLICAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

A aplicação desses materiais didáticos ocorreu através da plataforma Google Classroom (plataforma utilizada pelo PUPA para o ensino remoto). Cada educador teve autonomia didática para aplicar os materiais da maneira que achasse mais pertinente. Alguns apenas postaram os materiais na plataforma de forma fragmentada ao longo do período de aulas, outros postaram na plataforma e ainda deram aulas síncronas, dentre outros diversos recursos e metodologias didáticas utilizadas pelos educadores.

PLANO DE DIVULGAÇÃO E COMUNICAÇÃO (PDC)

Da mesma maneira que o PAE, o PDC foi elaborado e desenvolvido de forma coletiva entre os educadores da equipe de Física de 2020. Com o PDC almejava-se construir conteúdos digitais, alcançando uma parcela dos nossos educandos e, também, estudantes que não tinham vínculo com o PUPA.

O PDC é constituído por dois pontos:

- a) Criação de uma conta da equipe de Física na rede social *Instagram*²³.
- b) Criação de uma conta da equipe de Física na plataforma *Gmail*²⁴.

A conta da equipe no Instagram foi denominada “Física Alternativa”, e teve como ideal oferecer conteúdos digitais gratuitos, como resumos, curiosidades, vídeos explicativos, dentre outros.

Em um primeiro momento, a conta da equipe no *Gmail* não seria utilizada para fins didáticos. Mas, após alguns dias do lançamento da conta no *Instagram*, entendeu-se que o *Gmail* serviria como uma “Plataforma Tira-dúvidas” e que qualquer estudante (vinculado ou não ao PUPA) poderia enviar suas dúvidas e, em seguida, seria respondido por algum dos educadores de Física da equipe.

23 Disponível em: <<https://www.instagram.com/fisicalalternativa/>

24 Pode-se entrar em contato com a equipe através de contatofisicalalternativa@gmail.com.

CONCLUSÃO

Trabalhar com educação é, sempre, desafiador. Requer ousadia, requer reflexão, requer partilha. Adotar, de forma explícita e consciente, um referencial pedagógico, deve ser entendido como um ato político e necessário para todo e qualquer profissional da educação. Desenvolver ações voltadas ao campo da educação popular, portanto, possui consequências em dois sentidos: i) impõe o trabalho com base em autores desse campo; ii) significa lutar contra-hegemonicamente um modelo educacional tecnicista.

Em tempos de pandemia, em que as desigualdades educacionais foram escancaradas, ressignificar a luta em prol de uma educação popular passa, necessariamente, por reinventar as formas de contato e organização com os educandos, comunidades e classes populares. Tal “reinventar” não deve, portanto, negar a condição dos sujeitos e, muito menos, naturalizá-las. O educador popular progressista precisa estar atento às situações e condições existenciais de seus educandos (e suas, também) para almejar formas de problematizá-las e superá-las (FREIRE, 2008).

O “reinventar”, no caso deste trabalho, passou pela criação do PAE e do PDC, os quais surgiram de uma necessidade, imposta pelo isolamento social, mas não fica restrito apenas à superação desta. Mais do que “ficar em contato” com os educandos, os planos objetivam o contato para auxiliar o *acesso dos sujeitos das classes populares à universidade*. Por isso, a reinvenção, no fundo, ainda significa resistência

Portanto, nesses tempos estranhos de pandemia, negacionismo científico, fake news e sucateamento da educação, temos que resistir e existir enquanto educadores(as). Não precisamos competir com o Google em termos de informações, mas seguimos como profissionais originais do conhecimento. Ao termos consciência do nosso lugar político, entendemos que, tão importante quanto nosso conteúdo acadêmico, é nossa disposição ao diálogo público e à luta pelo reconhecimento da extraordinária tarefa de ensinar e aprender. (PEREIRA, 2020).

Mesmo em tempos de estudos domiciliares, nos quais o contato não se faz presente, todos os profissionais da educação, mas essencialmente aqueles que assumem a educação popular enquanto uma posição político-pedagógica, não devem esquecer que ela se faz com sujeitos. Não para os sujeitos ou sem os sujeitos, mas com eles. E, mais do que isso, estes sujeitos não são virtuais: são pais, mães, filhos e filhas, os quais têm vidas, e que almejam *ser mais*. O PUPA não pode esquecer e nem negar o seu papel enquanto espaço social de lutas, de resistência, de esperar (como diria Freire). É preciso continuar acreditando e dando as mínimas condições de estudo aos sujeitos do PUPA. É preciso que a universidade seja ocupada e seja construída pelas classes populares.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

PACHECO, L. P.; et al. **Física: Pré- Universitário Popular Alternativa**. Santa Maria: UFSM, Pró- Reitoria de Extensão, Laboratório de Metodologia do Ensino, 2020

PEREIRA, T. I.. **Consciência, reconhecimento e luta: ser e estar professor(a) em tempos estranhos**. Jornal Boa Vista, Erechim, 15 out. 2020.

PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA. **Estatuto do Curso**. 2019. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/alternativa/index.php/2-uncategorised/105-estatuto-2019>. Acesso em: jan.2021

ZANARDI, T. A. C.; OLIVEIRA, C. L.; SANTOS, D. F. **Enem em tempos de Pandemia: a evidente desigualdade do Sistema Educacional Brasileiro**. Pedagogia em Ação. V.13, n.1, 2020.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 9

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE ANATOMIA HUMANA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Stéfany Piccinin¹

Maitê Mendes Pellenz²

Anelise Levay Murari³

1 Acadêmica de Fisioterapia, Universidade Federal de Santa Maria. stepiccinin@outlook.com.

2 Acadêmica de Fisioterapia, Universidade Federal de Santa Maria. maitepellenz@gmail.com.

3 Professora orientadora. Departamento de Morfologia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria.

RESUMO: A disciplina de Anatomia Humana I Neuromotor no curso de Graduação em Terapia Ocupacional apresenta um encargo didático prático superior ao teórico, por abordar conteúdos essenciais à atuação profissional. Durante a pandemia de COVID-19, houve a necessidade de substituição das aulas presenciais por aulas remotas, e o emprego da gamificação surgiu como alternativa para melhorar o engajamento, motivação e o desempenho dos discentes. O presente trabalho objetivou relatar as impressões dos discentes e entender como a plataforma virtual “Quizizz” (<https://quizizz.com/>) pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina ministrada de maneira remota. Com a finalidade de familiarizar os discentes com a plataforma, foram disponibilizadas atividades de revisão. A avaliação final consistiu de dois questionários (um do Moodle e um link do “Quizizz”). Ao término das avaliações os discentes deveriam preencher um formulário de feedback. Participaram da atividade 100% (n=25) dos discentes. Os resultados demonstraram que 72% (n=18) preferiram realizar as atividades avaliativas por meio da gamificação quando comparado a ferramenta questionário do Moodle. Já 88% (n=22) afirmaram que a utilização da plataforma “Quizizz” facilitou a compreensão do conteúdo, além de exercer influências positivas no aprendizado. Portanto, a utilização da gamificação pode ser uma metodologia eficiente, dinâmica, interativa e prática no ensino-aprendizagem da Anatomia Humana de forma remota.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Educação Profissional. Ensino-Aprendizagem. Morfologia humana

INTRODUÇÃO

A internet e diversas ferramentas tecnológicas foram incorporadas à atividade humana. Esses mecanismos acabam por alterar o trabalho docente, com reflexos que se notam nas salas de aula. Acredita-se que estes meios possuem a capacidade de desencadear mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de minimizar a lacuna entre as práticas curriculares e as práticas sociais de docentes e discentes (POSSOLLI, MARCHIORATO e NASCIMENTO, 2018).

De acordo com Queiroz, André e Peixoto (2020), a humanidade procura a evolução em muitas áreas e aspectos, entretanto alguns desses aspectos pos-

suem um grau elevado de complexidade, como pode ser constatado na educação. Isso intriga pesquisadores e professores, que buscam formas mais novas e eficientes de ensinar, principalmente com a utilização de novas tecnologias. Neste contexto, a gamificação vem sendo utilizada na área da medicina como forma motivacional de ensino, embora existam poucos estudos conclusivos acerca do seu emprego (PEREIRA; FIUZA; LEMOS, 2019).

Com a crise pandêmica do Covid-19, houve diversos reflexos no sistema educacional brasileiro. As aulas presenciais foram suspensas, migrando o sistema de ensino para o ambiente virtual (CAVALCANTE et al., 2020). Conforme Tulio e Rocha (2014), a educação a distância (EaD) é uma modalidade educacional consolidada que emprega mecanismos para promover a interação entre acadêmicos e professores, e para esse fim existem os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Esses apresentam o intuito de ofertar diversificados recursos ao docente para o ensino, desde quadros de avisos, chats, fóruns, criação de exercícios, até postagens de materiais e realização de provas (FREIRE; ROLIM; BESSA, 2010).

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) se utiliza da plataforma AVAs denominada Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning), prioritariamente, para desenvolver o ensino remoto no período da pandemia. Porém, conforme Tulio e Rocha (2014), a plataforma Moodle, mesmo sendo um relevante mecanismo e tendo a capacidade de suprir muitas das necessidades recentes de ensino, apresenta algumas limitações, sobretudo na interatividade, dinamicidade e motivação para o aluno permanecer por longos períodos em seus estudos e atividades, o que acarreta possíveis limitações na aprendizagem e assimilação do conteúdo.

De acordo com Joye e colaboradores (2020), atuar no ensino remoto transforma a maneira de pensar sua atuação pedagógica e requer competências de interatividade virtual. Diante disto, percebe-se que se faz necessário alterações e alternativas para o prosseguimento das aulas, atividades e aprendizagem do discente, com fins de suprir essa lacuna que o Moodle expõe. Uma das alternativas

encontradas foi o uso da gamificação (emprego de jogos virtuais interativos), mecanismo dinâmico para melhorar o engajamento, a motivação e o desempenho dos acadêmicos. Por meio dessa metodologia, podem-se aplicar os conceitos de games em processos considerados tediosos, ou, ainda, mascarar a real intenção daquele processo (QUEIROZ; ANDRÉ; PEIXOTO, 2020).

A disseminação de recursos digitais nos meios educacionais levou pesquisadores a se dedicarem a estudar os processos que se atrelam à aprendizagem baseada em games, o que reforça a utilização dos jogos digitais atrelados aos conteúdos abordados nas disciplinas (PRENSKY, 2012). Os games, de acordo com Van Eck (2015), têm o potencial de desenvolver diversas habilidades exigidas na contemporaneidade, possibilitando a aprendizagem de maneira mais atraente e divertida, por meio de mecanismos que envolvem a interação, o feedback, a narrativa e a repetição, o que propicia a apropriação de conceitos de maneira lúdica, sequencial e gradativa (RAMOS; CRUZ, 2018). Do mesmo modo, Túlio e Rocha (2014) ressaltam:

O principal motivo, portanto, para se usar games na educação pode ser resumido na palavra motivação. Isso porque os games estimulam a superação de problemas de um modo que, muitas vezes, educadores, usando métodos convencionais, não conseguem. A gamificação consiste no uso de elementos do jogo para aumentar o envolvimento do usuário.

A gamificação foi incorporada com sucesso na área médica e em empreendimentos científicos nos últimos anos, como na saúde; no âmbito fitness, além de aplicativos de educação do paciente e do seu uso no contexto educacional (NEVIN, et al., 2014). Assim, a gamificação pode representar um novo paradigma para o ensino de Anatomia e também proporcionar mudanças culturais na indústria da saúde e educação (ANG et al. 2018).

Silva Filho e Pereira (2020) delimitam que o ensino moderno de Anatomia Humana permite a utilização de ferramentas tecnológicas que inovam a forma de aprender o corpo humano. Esta disciplina é considerada básica em diversas graduações e formações, constituindo-se em um pré-requisito para as formações

com ênfase na saúde da população. Entender, compreender e aprender seu conteúdo torna-se essencial para qualquer discente e futuro profissional da área da saúde.

Tradicionalmente, a disciplina de Anatomia versa sobre a explanação em aulas teóricas expositivas dialogadas sobre os sistemas, atreladas a aulas laboratoriais com uso de cadáveres, modelos humanos sintéticos e atlas impressos e digitais. Todavia, com o avanço das tecnologias, da necessidade de se ter aulas remotas, as ferramentas virtuais podem complementar e auxiliar o ensino (JANSSEN et al., 2015; PETER; AZU, 2015; DANKBAAR et al., 2017; GREEN et al., 2017).

A presente trabalho consiste em um relato de uma atividade empregando a gamificação, realizada na monitoria da disciplina de Anatomia Humana I Neuro-motor, com acadêmicos do primeiro semestre do curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), durante o ensino remoto no ano de 2020.

Além disso, objetivou-se relatar os desafios e estratégias encontradas, pelas monitoras voluntárias da disciplina, neste momento de distanciamento social que impede o uso do laboratório de aulas práticas e suas ferramentas de ensino. Tal fato, portanto, se dá em consequência da impossibilidade de se usar os recursos tradicionais de ensino. Assim sendo, utilizou-se uma plataforma digital para o auxílio na assimilação dos conteúdos da disciplina.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Nos cursos da área da saúde, o uso de jogos educacionais tem inovado a forma de ensinar os conteúdos (SILVA FILHO; PEREIRA, 2020). Em áreas básicas como Anatomia, eles são meios que podem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem e têm obtido resultados positivos em diversos estudos (DIAS et al., 2016; LEMOS et al., 2017; PEREIRA et al., 2019).

Os jogos pedagógicos têm como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material didático por conter o aspecto lúdico e interativo. Além disso, destacam-se por serem utilizados para atingir objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para melhorar o desempenho dos discentes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem e entendimento (POSSOLLI, MARCHIORATO e NASCIMENTO, 2018). Schuytema (2008, p. 7) conceitua jogo digital como:

[...] uma atividade lúdica composta por uma série de ações e decisões, limitado por regras e pelo universo do game, que resultam em uma condição final. As regras e o universo do game são apresentados por meios eletrônicos e controlados por um programa digital. As regras e o universo do game existem para proporcionar uma estrutura e um contexto para as ações de um jogador. As regras também existem para criar situações interessantes com o objetivo de desafiar e se contrapor ao jogador. As ações do jogador, suas decisões, escolhas e oportunidades, na verdade, sua jornada, tudo isso compõe a alma do game.

Em estudos como os de Giglio et al. (2014) e Dorrenbacher et al. (2014), os resultados obtidos indicam alterações em funções cognitivas importantes permeadas pelo uso de jogos digitais. Cardoso e Ramos (2020, p. 82) corroboram ao afirmar que “alguns jogos digitais são utilizados especificamente com o propósito de estimular e, por consequência, desenvolver aspectos cognitivos nos seus usuários, que têm sido nomeados como jogos cognitivos digitais”.

Muñoz-Merino et al. (2012) afirmam que a gamificação ganha impulso na educação científica, onde atividades que podem ser de alguma forma consideradas “chatas” e entediadas são cada vez mais “gamificadas”. Do mesmo modo, de acordo com Possolli; Marchiorato e Nascimento (p. 14, 2018).

A gamificação permite estudar como os jogos promovem o desenvolvimento cognitivo, na medida em que possibilitam a aquisição de informações, transformando o conteúdo do pensamento, desenvolvendo habilidades dos sujeitos, que poderão ser reelaboradas e aplicadas interativamente.

Deterding et al. (2001, p. 10) delimita que a gamificação é “o uso de elementos de games em contextos que não são de games para promover a expe-

riência e o engajamento do usuário”. Ao mesmo tempo, segundo Alves, Minho e Diniz (2014, p. 76):

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas [...].

Diversos estudos analisaram o uso da gamificação e seus efeitos no ensino/aprendizagem. França (2016) chegou à conclusão que o uso de jogos promoveu a colaboração discente, além de contribuir para o desenvolvimento de seus projetos. Ao mesmo tempo, Klock (2017) notou diferenças significativas nas interações entre os discentes de uma turma que utilizou um ambiente gamificado, em comparação com outra, cujo ambiente não era gamificado; além do mais, verificou que a gamificação auxiliou os acadêmicos em seu progresso e a competição os motivou.

Além disso, diversos trabalhos delimitaram resultados e fatores positivos do uso de games. Dentre estes, podem-se citar, maior interesse (LUIZ et al, 2016) e envolvimento (CLAYTON, 2005; MONTEIRO et al, 2010), avaliações positivas por parte dos discentes (PERMATASARI, 2015) e até mesmo mudanças de atitude (SHANKLIN; EHLEN, 2007a, 2007b; TANNER; LINDQUIST, 2010).

Finalmente, Frehywot et al. (2013) delimita que a educação mediada eletronicamente tem aprimorado a qualidade o ensino médico em países de baixa e média renda, incluindo em seu relato o Brasil. Diante destas constatações e relevâncias do uso da gamificação, utilizou-se de uma ferramenta para se realizar perguntas de Anatomia em uma plataforma virtual denominada “Quizizz” (<https://quizizz.com/>), que é uma ferramenta virtual de elaboração de perguntas e respostas em forma gamificada.

Conforme afirmam Cruz, Matias e Ruybal (2020, p. 1) “nos semestres iniciais dos cursos da área da saúde é ofertada a disciplina de Anatomia Humana, que, por se tratar da aprendizagem de inúmeras estruturas que compõem o corpo humano, necessita de aulas teóricas e práticas”.

O conteúdo abordado na plataforma virtual utilizada correspondeu aos assuntos relativos a Anatomia: da orelha, do cerebelo, dos nervos cranianos, do tronco encefálico, da medula espinal e dos nervos espinais. Antes de se proceder com as atividades e com fim de familiarizar os acadêmicos à plataforma, foram disponibilizadas de modo prévio, em um total de 10 questões, uma revisão do conteúdo que constaria na avaliação posterior a ser realizada na plataforma Quizizz.

A avaliação final compreendeu duas provas, uma disponibilizada na plataforma institucional “Moodle”, utilizada de maneira padrão pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e outra disponibilizada em um link que direcionava para a plataforma virtual “Quizizz”, permanecendo, ambas, disponíveis pelo prazo de 24 horas. Na Figura 1, demonstra-se exemplos de uma das questões que foram encaminhadas aos discentes, por meio da plataforma “Quizizz”.

FIGURA 1 – QUESTÃO DISPONIBILIZADA POR MEIO DA PLATAFORMA “QUIZIZZ”

FONTE: As autoras (2020).

Percebe-se, pela Figura 1, que a partir da pergunta elaborada o estudante tinha quatro possibilidades de resposta a cada alternativa. Também verifica-se que os formatos das respostas estavam dispostos dentro de quadros, semelhantes a post-its, com cores diversificadas, o que possivelmente são recursos para

chamar a atenção dos usuários e diminuir a monotonia, além de contribuir para a memorização.

Com o propósito de confirmar a realização da prova em formato de game, os discentes deveriam responder a atividade e encaminhar o ranking final para a docente da disciplina. Ainda, ao término das avaliações, era necessário, preencher um formulário eletrônico (Google Forms) de feedback evidenciado as constatações sobre o uso da plataforma, delimitando quais as suas percepções e suas opiniões.

Participaram da atividade avaliativa e responderam ao formulário de feedback 100% (n=25) dos discentes, destes 24% (n=6) optaram por não responder às atividades de revisão e apenas proceder a realização da atividade avaliativa, de modo direto. A população da turma coincidiu com o total de participantes, ou seja, 25 discentes. Assim, portanto, neste estudo se trabalha com a população de discentes da disciplina e não com a amostra.

Os achados de Pereira et al. (2019) denotam que as avaliações do uso de jogos no ensino superior ainda são escassas e refletem a necessidade de estudos futuros. Diante disso, percebe-se que este processo carece de um feedback. Deste modo, procedeu-se ao questionamento dos discentes sobre alguns aspectos. Inicialmente, foi indagado se estes preferiam realizar as atividades por meio da Plataforma Moodle da UFSM ou através da gamificação. Os respondentes afirmaram, em um total de 72% (n=18), que preferiram realizar as atividades no sistema de gamificação ao invés de responderem questionários adicionados e elaborados na plataforma Moodle. Tal fato provavelmente pode ser explicado pela “dinamicidade e interatividade de ferramentas tecnológicas possibilitam que se tornem as atividades curriculares mais atrativas, despertando no aluno a busca pela informação e por uma participação efetiva e ativa na sua formação cognitiva e educacional” (QUEIROZ; ANDRÉ; PEIXOTO, 2020, p. 31).

Ressalta-se, também, que 88% (n=22) dos discentes afirmaram que a utilização da plataforma “Quizizz” facilitou a compreensão do conteúdo, bem como,

exerceu influências positivas no aprendizado do conteúdo. Esse resultado corrobora aos encontrados no estudo realizado por Tristão, Gaio e Mattar (2020) onde 80% dos discentes considerou motivador estudar a disciplina no formato gamificado.

Por fim, cabe ressaltar que as conclusões reforçam achados de outros pesquisadores, como França (2016), Klock (2017) e Sillaots (2014a, 2014b), em relação aos efeitos positivos da gamificação no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando-a assim com um importante mecanismo de auxílio na educação realizada emergencialmente de maneira remota.

Os resultados obtidos por Tristão, Gaio e Mattar (2020) delimitaram que os professores avaliaram que a gamificação auxiliou na melhoria do desempenho e que os discentes apresentaram empenho e comprometimentos muito maiores com a disciplina, quando comparado aos anos anteriores, sem o uso desta ferramenta no meio didático.

Ainda, Mattar et al. (2020) encontraram um resultado interessante, os discentes que realizaram a atividade proposta pelo game classificaram seu aprendizado com média 4,2, enquanto classificaram a diversão, jogando, em 4,4, em uma escala Likert de 5 pontos. Ou seja, conforme os autores, alcançou-se um equilíbrio entre educação e diversão, sugerindo como boa prática o uso da gamificação na educação.

Além do levantamento do número de participantes deste estudo, procedeu-se ao questionamento de alguns tópicos aos discentes a fim de receber um feedback esclarecido e detalhado sobre a atividade que utilizou a gamificação. Questionou-se, inicialmente, em uma escala de 0 a 10, sendo 0 (pouco), e 10 (muito), o quanto este discente apresentou dificuldade em utilizar a plataforma do “Quizizz”. Os resultados estão dispostos na Figura 2, com o delineamento das percepções dos estudantes.

FIGURA 2 – GRAU DE DIFICULDADE EM UTILIZAR A PLATAFORMA DO “QUIZIZZ”, ESCALA DE 0 (POUCA DIFICULDADE) A 10 (MUITA DIFICULDADE)

FONTE: As autoras (2020).

A Figura 2 traz que 40% (n=10) dos discentes não sentiram dificuldade; 20% (n=5) sentiram dificuldade grau 1; 4% (n=1) sentiram dificuldade grau 2 e 3, cada; 12% (n=3) sentiram dificuldade grau 5; 4% (n=1) sentiram dificuldade grau 6; 12% (n=3) sentiram dificuldade grau 7; e, finalmente, 4% (n=1) sentiram dificuldade grau 8. Constata-se, pelos resultados que em sua maioria, os discentes demonstraram apresentar poucas dificuldades na realização das atividades na plataforma selecionada.

Questionou-se, ainda, que, se em um outro momento, tivessem a oportunidade de indicar a plataforma para outro professor, se estes efetuariam a indicação, sendo 0 (indicar pouco) e 10 (indicar muito), os dados estão na Figura 3. Percebe-se, pelos resultados, que a maioria dos discentes realizaria a indicação da plataforma a outros docentes.

FIGURA 3 – O QUANTO INDICARIA ESSA PLATAFORMA A OUTRO PROFESSOR, SENDO 0 (POUCO) E 10 (MUITO).

FONTE: As autoras (2020).

Por fim, questionou-se, em uma escala de 0 a 10, o quanto o acadêmico gostou de realizar a avaliação no “Quizizz”, sendo 0 (pouco) e 10 (muito). Os resultados estão na Figura 4. Os resultados indicam que a maioria dos discentes gostou de realizar as atividades pela plataforma, quase que de modo unânime (n= 24) apresentando satisfação elevada variando de 7 a 10. Sendo assim, devido à avaliação positiva, presume-se o contentamento dos discentes com essa alternativa educacional.

FIGURA 4 – SATISFAÇÃO DOS DISCENTES EM REALIZAR A AVALIAÇÃO NO “QUIZIZZ”, SENDO 0 (POUCO) E 10 (MUITO).

FONTE: As autoras (2020).

E como último tópico do formulário de feedback, foi incluída uma caixa de texto para que os discentes que se sentissem à vontade e deixassem alguma crítica ou sugestão sobre o uso da plataforma “Quizizz” na disciplina de Anatomia Humana I Neuromotor, ministrada remotamente. Algumas das colocações realizadas pelos discentes encontram-se dispostas a seguir:

“A prova em si é melhor fazer no Moodle, pois no Quizziz meu mouse escorregou e ele marcou sem querer a resposta errada e no Moodle tem como confirmar, mas as duas são plataformas didáticas e boas de estudar”. “Achei, uma forma mais prática de aprender!”

“Na plataforma “quizizz” ao colocar o nome do questionário não o encontra, é encontrado apenas pelo link disponibilizado. Um problema que não acarreta muitas consequências mas impede de ser realizado no aplicativo”.

Diante das colocações apresentadas pelos discentes, percebe-se que eles compararam em seus relatos o Moodle e o game na plataforma Quizizz, relatando algumas possíveis melhorias que reduziriam as dificuldades encontradas na plataforma, além de delimitar seu contentamento com a realização das atividades nela. Por fim, conforme Santos, Trevisan e Veloso (2020), no ramo da gamifica-

ção, existem ainda oportunidades para explorar suas aplicações, como a realidade virtual e a realidade aumentada. Na Anatomia Humana, tais ferramentas trariam ainda mais veracidade, dinamismo e agregariam muito ao conhecimento discente.

CONCLUSÃO

O estudo delimitou-se a analisar os resultados de uma experiência positiva a partir da realização de uma atividade de gamificação com os discentes da disciplina de Anatomia Humana, ministrada ao primeiro semestre do curso de Terapia Ocupacional da UFSM, durante o primeiro semestre de 2020, de modo remoto.

Em meio à pandemia, a plataforma “Quizizz” consistiu em um meio de gamificação relevante para o ensino remoto, visto que esta técnica de ensino/aprendizagem contribui para o desenvolvimento e assimilação dos conteúdos de uma forma dinâmica. A experiência relatada no presente estudo enfatiza a motivação dos discentes acessarem os jogos de forma voluntária, visto que a atividade de revisão foi realizada por 76% dos acadêmicos. Além disso, diante do feedback dos acadêmicos, constatou-se que a utilização do “Quizizz” na disciplina pode ser um meio eficiente e prático de interação para o ensino/aprendizado.

Constatou-se também que esta plataforma digital nos traz benefícios, não só como uma forma mais didática e prática de estudar, mas também exercendo influências positivas no aprendizado. Por fim, demonstrou-se uma avaliação positiva por parte dos discentes quanto ao seu uso, além de uma possível indicação para o seu emprego em outras disciplinas. A gamificação permite inovar no ensino/aprendizagem da Anatomia Humana, como também pode fortalecer o engajamento dos discentes nos anos iniciais dos cursos da área da saúde.

Apesar do estudo ser limitado a uma população pelo período de um semestre acadêmico, acredita-se que os jogos digitais são ferramentas atrativas, dinâmicas e foram de forma voluntária utilizadas pelos discentes para se prepa-

rarem para as avaliações da disciplina de Anatomia Humana. Esta metodologia pode ser uma estratégia interessante no ensino híbrido e remoto em saúde para motivar e comprometer os discentes no estudo extraclasse.

Como sugestões para pesquisas futuras, destaca-se a necessidade de estudos que visem avaliar de forma detalhada e aprofundada a percepção dos acadêmicos quanto ao uso destas ferramentas de gamificação, além de constatar a concreta retenção do conhecimento estudado a partir destas plataformas digitais.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. da S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. São Paulo: **Pimenta Café**. p. 74-94, 2014.

ANG, E. T.; CHAN, J. M.; GOPAL, V.; SHIA, N. L. Gamifying anatomy education. **Clinical Anatomy**. v. 31, p. 997–1005, 2018. <https://doi.org/10.1002/ca.23249>

CARDOSO, V. R.; RAMOS, D. K. Jogos digitais no cotidiano das crianças: perfil midiático e possíveis influências sobre as funções cognitivas. Relatos de pesquisas em aprendizagem baseadas em games. **Artesanato Educacional** 1. ed. São Paulo; Artesanato Educacional, 2020. cap. 7, p. 81-92.

CAVALCANTE, A. S. P.; MACHADO, L. D. S.; FARIAS, Q. L. T.; PEREIRA, W. M. G.; SILVA, M. R. F. Educação superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil. **Avances Enfermería**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v38n1supl.86229>

CRUZ, A. M.; MATIAS, V. F.; RUYBA, M. C. P. Os desafios da monitoria de anatomia humana no ensino remoto emergencial. In **12º Simpósio Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Bagé, RS; 2020. Disponível em; https://ei.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/22206/etp1_resumo_expandido_22206.pdf.

DANKBAAR, M. E.; RICHTERS, O.; KALKMAN, C. J.; PRINS, G.; TEN CATE, O. T.; VAN MERRIENBOER, J. J.; SCHUIT, S. C. Comparative effectiveness of a serious game and an e-module to support patient safety knowledge and awareness. **BMC Medical Education**, v. 17, n. 1, p. 30, 2017. doi: 10.1186/s12909-016-0836-

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. **International Academic Mindtrek Conference: Envisioning future media environments**. Tampere, Finlândia, 2011. DOI: 10.1145 / 2181037.2181040

DIAS, J. D.; MEKARO, M. S.; LU, J. K. C.; SORRENTINO, G. S.; TSUDA, M.; OTSUKA, J. L.; BEDER, D. M.; ZEM-MASCARENHAS, S. H. Design e avaliação de um jogo educacional de anatomia e fisiologia digestória humana. **SBC – Proceedings of SBGames**, São Paulo, p. 288-94, 2016. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/156951.pdf>.

DORRENBACHER, S.; MÜLLER, P. J.; TRÖGER, J.; KRAYET, J. Dissociable effects of game elements on motivation and cognition in a task-switching training in middle childhood. **Frontiers in psychology**, v. 5, 2014. DOI:10.3389/fpsyg.2014.01275

FRANÇA, R. **Ambiente gamificado de aprendizagem baseada em projetos**. 2016. 170 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre, 2016.

FREHYWOT, S.; VOVIDES, Y.; TALIB, Z.; MIKHAIL, N.; ROSS, H.; WOHLTJEN, H.; SCOTT, J. E-learning in medical education in resource constrained low- and middle- income countries. **Human Resources for Health**, v. 11, n. 4, 2013. DOI: 10.1186/1478-4491-11-4.

FREIRE, A.; ROLIM, C.; BESSA, W. Criação de um Ambiente Virtual de Ensino/Aprendizagem usando a plataforma OpenSimulator. **ENEPEX Encontro de ensino, pesquisa e extensão**, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/684/4> 10.

GIGLIO, L. et al. A low-cost cognitive rehabilitation with a commercial vídeo game improves sustained attention and executive functions in multiple sclerosis: a pilot study. **Neurorehabilitation & Neural Repair**, v. 29, n. 5, p. 453-61, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25398725/>.

GREEN, R. A.; WHITBURN, L. Y.; ZACHARIAS, A.; BYRNE, G.; HUGHES, D. L. The relationship between student engagement with online content and achievement in a blended learning Anatomy Course. **Anatomical sciences education**, v. 11, n. 5, p. 471-7. DOI: 10.1002/ase.1761, 2017.

JASSEM, K. PISKLADO, B. On the development of an open-source system for gamification in higher education. Barcelona, Spain: **Proceedings of EDULE-ARN14 Conference**, 2014. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.678.1401&rep=rep1&type=pdf>

JANSSEN, A.; SHAW, T.; GOODYEAR, P.; KERFOOT, B. P.; BRYCE, D. A little healthy competition: using mixed methods to pilot a team-based digital game for boosting medical student engagement with anatomy and histology content. **BMC Medical Education**, v. 15, n. 173, 2014. DOI: 10.1186/s12909-015-0455-6.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance education or emergency remote educational activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.7, p.1-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>

KLOCK, A. C. T. **Análise da influência da gamificação na interação, na comunicação e no desempenho dos estudantes em um sistema de hipermídia adaptativo educacional**. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2017.

LE MOS, W. B.; FARIAS JUNIOR, I. H.; CAMPOS FILHO, A. S. Uma proposta de um serious game no auxílio do aprendizado da anatomia humana. Anais do XX-VIII **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** (SBIE 2017), Recife, p. 655-64, 2017. DOI: 10.5753/cbie.sbie.2017.655

LUIZ, L. F.; CAVALCANTE, J. A. D.; CARVALHO, S. M. de S.; ARANHA-SILVA, E. Banco imobiliário: o uso do jogo para compreender a especulação imobiliária urbana. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 1, n. 1, p. 235-242, 2016.

MATTAR, J.; ALMEIDA, G. S.; ALMEIDA, F. D.; AMARAL, J. W. R. O jogo do método: resultados de seu uso. IN; MATTAR, J. (Org.). **Relatos de pesquisas em aprendizagem baseadas em games**. 1. ed. São Paulo; Artesanato Educacional, cap. 6, p. 62-81, 2020.

MONTEIRO, J. H. M.; LIRA, I. M. da S.; ARRUDA, R. A. de; SILVA JÚNIOR, V. E.; AMARAL, G. J. A. do; BAYER, F. M. Utilizando o jogo Banco Imobiliário para o Aprendizado do Programa R e de Estatística Computacional. In: **SINAPE- Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística**. São Pedro-SP. v.19, p. 1 - 6, 2010. Disponível em: http://www2.ime.unicamp.br/sinape/sites/default/files/bcoi-mobiliario_0.pdf.

MUÑOZ-MERINO, P. J. et al. Magic Learning: serious game for learning based in a magic world. **International Journal of Innovative Computing, Information and Control**, v.8, n.11, p. 7781-7791, Madrid, 2011. Disponível em: <http://www.ijicic.org/ijicic-11-07078.pdf>

NEVIN, C. R.; WESTFALL, A. O.; RODRIGUEZ, J. M.; DEMPSEY, D.; CHERRINGTON, A.; ROY, B.; PATEL, M.; WILLIGET, J. H. Gamification as a tool for enhancing graduate medical education. **Postgraduate Medical Journal**, v. 90, p. 685-693, 2014. DOI: 10.1136/postgradmedj-2013-132486.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKAET, R. **Metodologia da pesquisa científica. [e-book]**. Santa Maria. Ed., 2018. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_MetodologiaPesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

PEREIRA, P. F.; FIUZA, P. J.; LEMOS, R. R. Aprendizado baseado em jogos digitais no ensino de anatomia utilizando gamificação: uma revisão sistemática da literatura. **Criar Educação**, Criciúma, v. 8, n. 1, jan/jul 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v8i1.5012>

PETER, A. I.; AZU, O. O. Evaluation of anatomy students' knowledge of information communication technology in Nigerian universities. **Journal of Medicine and Medical Sciences**, v. 7, n. 7, p. 125-9, 2015. <https://doi.org/10.5897/IJMMS2015.1066>

PERMATASARI, A. G. Development of Yogyaccounting Monopoly educative game as learning media based computer for introduction to Finance and Accounting subject at grade X Smk Negeri 1 Bantul academic year of 2014/2015. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação) – Faculty of Economics**, Yogyakarta State University, 2015.

POSSOLLI, G. E.; MARCHIORATO, A. L.; NASCIMENTO, G. L. Gamificação como recurso educacional na área da saúde: uma revisão integrativa. **Educação & Tecnologia**, v. 23, n. 3, 2020. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/783>

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac SP, 2012. 576 p.

QUEIROZ, V. B. A. R. de; ANDRÉ, C. F.; PEIXOTO, C. da S. Estudos sobre plataforma de gamificação no ensino superior. **Relatos de pesquisas em aprendizagem baseadas em games**. 1. ed. São Paulo; Artesanato Educacional, cap. 3, p. 30-40, 2020.

RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. Jogos digitais e educação: uma história de implicação e desejo. **Jogos digitais em contextos educacionais**. Curitiba: Editora CRV, p. 21- 46, 2018.

SANTOS, S. de. A.; TREVISAN, L. N.; VELOSO, E. F. R. Uso da gamificação em recursos humanos: o que essa ferramenta pode agregar à área de treinamento. IN; MATTAR, J. (Org.). **Relatos de pesquisas em aprendizagem baseadas em games**. 1. ed. São Paulo; Artesanato Educacional, cap. 4, p. 41-51, 2020.

SCHUYTEMA, P. **Design de games**: uma abordagem prática. Tradução de Cláudia Mello Belhassof. São Paulo, Cengage Learning, 2008. 472 p.

SHANKLIN, S. B.; EHLEN, C. R. Using the Monopoly board game as an in-class economic simulation in the Introductory Financial Accounting course. **Journal of College Teaching & Learning (TLC)**, v. 4, n. 11, 2007.

SHANKLIN, S. B.; EHLEN, C. R. Extending the use and effectiveness of the Monopoly® board game as an in-class Economic simulation in the Introductory Financial Accounting course. **American Journal of Business Education**, v. 10, n. 2, p. 75-80, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137828>

SILLAOTS, M. Achieving flow through gamification: a study on re-designing research methods courses. In: ECGBL — European Conference on Games Based Learning, 8., 2014a, Berlin. BUSCH, C. (ed.). Complete proceedings [...]. Berlin: **Academic Conferences and Publishing International**, 2014a. v. 2, p. 538-545.

SILLAOTS, M. Gamification of higher education by the example of course of research methods. **ICWL — International Conference on Web-Based Learning**, Tallinn, Estonia. v. 13, 2014b.

SILVA FILHO, F. C.; PEREIRA, A. C. O uso de jogos digitais no ensino de anatomia macroscópica: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.660>

TANNER, M. M., & LINDQUIST, T. M. Teaching resource using monopoly TM and teams-games tournaments in accounting education: a cooperative learning teaching resource. **Accounting Education**, v. 7, n. 2, p. 139-162, 1998.

TRISTÃO, P.; GAIO, O.; MATTAR, J. Comparação entre o uso de barras de progresso e badges na gamificação de dois cursos online. IN; MATTAR, J. (Org.). **Relatos de pesquisas em aprendizagem baseadas em games**. 1. ed. São Paulo; Artesanato Educacional, cap. 2, p. 12-29, 2020.

TULIO, L. S; ROCHA, E. M. Elementos de gamificação aplicadas à educação em ambientes virtuais de aprendizagem. In **V Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão** (p. 1 - 13). Campo Grande, MS: 2014. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/330.pdf>.

VAN ECK, R. N. **Digital Game-Based Learning**: still restless, after all these years. EducausE, Washington, p. 13-28, nov. 2015. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2015/10/digital-game-based-learning-stillrestless-after-all-these-years>.

DÍAZ-CASTRILLÓN, F. J.; TORO-MONTOYA, A. I. SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. **Medicina e Laboratorio**, v. 24, n. 3, p. 183-205, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36384/01232576.268>. Disponível em: < <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/covid-19.pdf> >.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 10

DE CONCEIÇÃO EVARISTO A TOM ZÉ: UMA OFICINA DE LEITURA E CRIAÇÃO LITERÁRIA

Verônica Lorenset Padoin¹

Aylon de Oliveira Dutra²

Andrea do Roccio Souto³

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas, UFSM, veronicalpadoin@gmail.com.

2 Graduando do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas, UFSM, aylonsm@gmail.com.

3 Orientadora: Professora do Departamento de Letras Vernáculas, UFSM, andrea.doroccio@gmail.com.

RESUMO: O presente trabalho visa a apresentar os resultados de uma oficina literária desenvolvida pelo grupo de extensão PraLeLit (Práticas de Letramento Literário), para bolsistas de iniciação científica do Colégio Politécnico, de Santa Maria (RS), em dezembro de 2019. A oficina foi elaborada de acordo com os modelos de sequência didática desenvolvidos por Rildo Cosson (2016), seguindo as etapas de: motivação, uma antecipação da temática da oficina; introdução, uma contextualização da obra e da vida do(s) autor(es) abordado(s); leitura, podendo realizar-se individual ou coletivamente, sendo que, nessa oficina, foram lidos previamente pelos participantes os contos “Maria” e “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo, e “Os olhos verdes de Esmeralda”, de Miriam Alves; e interpretação, uma forma de inserir o participante na obra, por meio de produções orais ou escritas, que, na presente atividade, ocorreram por meio da criação de um poema a partir de versos de outros poemas de autores reconhecidos, como Carlos Drummond de Andrade e Hilda Hilst, que pudesse dialogar com os contos das autoras, em função da temática amorosa. Essa atividade se baseou na música “Se o caso é chorar”, de Tom Zé, um compilado de versos amorosos de diversas músicas brasileiras. O resultado da oficina foi a criação de um espaço de liberdade para discussão e criação literária, permitindo aos indivíduos participantes se apropriarem de uma forma literária de construir sentidos no mundo.

Palavras-chave: Letramento literário. Mediação de leitura. Ensino de literatura. Criação literária.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência que visa a apresentar os resultados de uma oficina literária desenvolvida pelo grupo de extensão Práticas de Letramento Literário (PraLeLit) e a discutir a metodologia de ensino-aprendizagem envolvida na organização e execução da oficina literária em questão. As atividades do grupo iniciaram-se no ano de 2018, sob coordenação da professora Andrea do Roccio Souto, reunindo alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Seu objetivo é (re)pensar as formas de ensino da literatura, tanto em ambientes formais – como escolas e universidades – quanto em ambientes informais – como associações comunitárias, asilos, orfanatos, praças, entre outros. Dentre as ações desenvol-

vidas pelo grupo, está a realização de encontros quinzenais para a discussão de textos teóricos e literários e para a organização de palestras e oficinas destinadas à comunidade acadêmica e ao público geral.

A oficina em questão, intitulada “De Conceição Evaristo a Tom Zé: uma oficina de leitura e criação literária”, aconteceu em dezembro de 2019 e teve como público sete alunos do 2º Ano do Ensino Médio do Colégio Politécnico – UFSM, integrantes de um projeto de iniciação científica cujas pesquisas estão concentradas na área de literatura. Sua realização foi uma forma de colocar em prática a discussão sobre os modelos de sequência didática para o ensino de literatura propostos por Rildo Cosson em *Letramento Literário - Teoria e Prática* (2016), que vinha sendo realizada pelo grupo em seus encontros quinzenais. A fim de atender a esse objetivo, foi organizada a presente oficina, com base em diferentes textos literários, como os contos “Maria” e “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo, “Os olhos de Esmeralda”, de Miriam Alves, e poemas diversos de temática amorosa, como “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade, “Soneto da separação”, de Vinicius de Moraes ou “Samba canção”, de Ana Cristina César, e a música “Se o caso é chorar”, de Tom Zé.

Com o propósito de relatar e discutir seus resultados, este artigo divide-se em quatro partes. Após a presente introdução, há o referencial teórico dos principais autores e obras que possibilitaram a organização e o desenvolvimento da atividade, bem como a reflexão sobre a metodologia. Em seguida, relatamos como ocorreu a oficina literária e, logo após, discutimos os resultados do trabalho, refletindo sobre como a prática pôde possibilitar o letramento literário dos participantes da atividade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Cosson (2016), a escrita é um dos mais importantes instrumentos de libertação das limitações físicas da humanidade. Isso porque, ao permitir o registro do conhecimento produzido, possibilita transcender as fronteiras impostas pelo tempo e espaço. Assim sendo, “a literatura é plena de saberes sobre

o homem e o mundo” (COSSON, 2016, p. 16). Dessa forma, ler, conhecer e compreender os textos literários é um caminho para alcançar o conhecimento cultural pertencente à humanidade como um todo. Esse entendimento do papel da literatura como algo humanizador, sendo uma ferramenta que possibilita a compreensão do mundo ao nosso redor, vai ao encontro do que prega Freire (1984, p. 22) a respeito do ensino da leitura e da escrita. Para esse autor, “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Relacionando as duas ideias supracitadas, entende-se que, para que a literatura se torne uma ferramenta para a compreensão do contexto que nos rodeia, o ensino dessa disciplina em sala de aula deve ir além do simples trabalho linguístico e de revisão dos estilos de época. Ultrapassando essa fronteira meramente formal ou historicizante, tal arte poderá tornar-se, por consequência, um instrumento de produção literária de significados no mundo. Por essa perspectiva, justifica-se a importância do contato de crianças, adolescentes e jovens com os textos literários ainda na educação básica como vivência social.

A esse respeito, Cosson (2016, p. 23) destaca a “falência do ensino de literatura” nas escolas. Segundo ele, “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2016, p. 23). Tal afirmação deve-se à maneira como a literatura e os textos literários são trabalhados na escola.

De acordo com Cosson (2016), na etapa do ensino fundamental as atividades em torno dos textos literários – os quais são trazidos pelos livros didáticos e, na maioria das vezes, de forma incompleta – centram-se em questões de interpretação, durante a aula, e na organização de resumos ou fichas de leitura em horário extraclasse. Nesse último caso, o objetivo da atividade é, geralmente, recontar o texto lido com suas próprias palavras e/ou classificar dados e informações, servindo apenas para confirmar a leitura, sem possibilitar uma troca de experiências entre os leitores e/ou uma resposta ao que foi lido.

Já para a etapa do ensino médio, o mesmo autor salienta que o foco está no estudo da história da literatura brasileira. As aulas constituem-se em informações acerca do estilo de época e das características da obra, ou dados biográficos acerca de seus autores, sendo que a leitura dos textos literários, quando ocorre, é apenas de forma parcial e tem o intuito de “comprovar” os aspectos característicos do período literário em questão. As atividades sobre o texto, quando lido de forma integral, seguem o que era feito no ensino fundamental, por meio da elaboração de resumos e organização de debates. Em ambas as oportunidades, os comentários são meras observações gerais sobre as obras.

De acordo com Cosson (2016, p. 23), para que o ensino de literatura na escola cumpra seu papel, é preciso ir além do conhecimento literário e “trazer ao aluno [...] uma experiência de leitura a ser compartilhada”. Para tanto, a fim de atender a tal propósito e de amenizar os problemas elencados no ensino de literatura nas etapas da educação básica supracitadas, o autor defende o ensino de literatura sob o viés do letramento literário.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem o letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Esse processo, segundo Cosson (2006), possui 4 (quatro) principais características. Para que o letramento literário aconteça de fato, é preciso que o aluno interaja com as obras literárias (1). Ademais, é necessária a organização de uma comunidade de leitores em que as visões acerca do texto lido possam ser compartilhadas, discutidas e debatidas, além de proporcionar um espaço de acolhimento para as dificuldades apresentadas na leitura da obra (2). O letramento literário, ainda, visa à ampliação do repertório literário, exigindo do professor uma postura aberta frente à imensa variedade de gêneros textuais e de manifestações culturais (3). Por fim, o objetivo proposto é atingido quando o conhecimento adquirido é sistematizado por meio de atividades e direcionado para o aprimoramento da competência literária, para além do ambiente escolar (4). Dessa forma, a escola cumpre o seu papel de formar o leitor literário e de apresentar a literatura como um produto social.

Nessa prática social que é o letramento literário, as atividades literárias terão seu foco voltado para a leitura integral dos textos, a qual deverá ser organizada de forma sistemática, de acordo com “os objetivos da formação do aluno” (COSSON, 2016, p. 23). Para pôr em prática o letramento literário, o autor (2016) propõe duas formas de sistematização da abordagem do material literário. Uma delas é chamada de “sequência básica” e possui quatro passos de execução: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a outra chama-se “sequência expandida” e é composta por sete etapas, sendo elas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. A sequência expandida veio para suprir uma necessidade, notada principalmente pelos professores do ensino médio, de aprendizagem pela literatura:

Com ela [sequência expandida] pretendemos [...] tornar explícita a presença das outras duas aprendizagens da literatura dentro dos passos iniciados na sequência básica. Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. [...] A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola. (COSSON, 2016, p. 76).

As sequências propostas pelo autor integram três perspectivas metodológicas: oficina, andaime e portfólio. Na oficina, prevalece a máxima de aprender fazendo, na qual o aluno é o responsável por construir seu próprio conhecimento. No caso do letramento literário, ela acontece pela alternância entre atividades de leitura e de escrita, em que “para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro” (COSSON, 2016, p. 48). Na técnica do andaime, é transferida para o aluno a “edificação do conhecimento” (COSSON, 2016, p. 48), cabendo ao professor a função de sustentar as atividades que devem ser executadas pelo aluno de forma autônoma. Essa perspectiva está ligada “às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos” (COSSON, 2016, p. 48). Já o portfólio cumpre a função de registrar as atividades realizadas, possibilitando visualizar o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, através de uma sistematização das atividades de leitura na escola, que privilegiem o contato do aluno com os mais diversos textos literários, e que corroborem para o compartilhamento dos sentidos das obras, a literatura enquanto disciplina abandonará sua ligação com um ensino mecânico, pautado em fichas de leitura, ou em perguntas simples que exigem apenas a retirada de informações.

O mesmo vale para práticas de letramento literário que estejam fora dos muros da instituição, como a apresentada aqui, visto que os participantes, embora ainda em idade escolar, aceitaram participar da oficina por vontade própria. O essencial, tanto nas práticas em ambientes formais quanto informais, é “disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (COSSON, 2009, p. 74). Para que isso aconteça, é imprescindível que exista também uma reflexão por parte dos mediadores sobre o seu papel, conforme aponta Petit (2013, p. 26):

[...] abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que se deve manter muito sutilmente para que dê liberdade, para que não seja sentida como uma intromissão. Isso supõe, por parte do “mediador” um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros. [aspas do original].

Assim, não cabe ao mediador o dever de oferecer respostas prontas sobre uma obra literária, mas motivar a discussão através de perguntas, deixando que os próprios participantes socializem as suas interpretações. O professor de literatura ou o mediador de leitura, portanto, é quem detém o conhecimento paraliterário sobre os textos, que pode auxiliar os participantes de uma oficina a construir os seus próprios sentidos das obras. Dessa forma, questões como a periodicidade, características de época ou conceitos oriundos da teoria literária não passam de uma “ferramenta invisível” (TODOROV, 2009, p. 40) do planejamento e da execução da atividade. Nessa perspectiva, segundo Cecilia Bajour (2012, p. 40), a teoria deve ser mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão, pois dessa maneira condicionaria a leitura e fecharia os seus sentidos.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA NA PRÁTICA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência aqui relatada constitui-se de uma oficina literária cujas atividades foram sistematizadas seguindo os passos da sequência expandida. Os alunos envolvidos, na época, haviam acabado de concluir o 2º Ano do Ensino Médio e eram participantes de um projeto de iniciação científica na área de literatura.

Antes de selecionar os textos que seriam explorados na oficina e de elaborar as atividades, foi realizada uma entrevista com os alunos participantes com o intuito de traçar um perfil do público alvo. Por meio dela, entendemos que todos os estudantes eram leitores assíduos e demonstravam interesse em conhecer mais autores e autoras pertencentes a minorias sociais. Além disso, dentre os gêneros textuais que não costumavam ler, figurava o poema. Com base nessas informações e no tempo de que dispúnhamos para a realização das atividades, escolhemos as obras a serem exploradas e elaboramos a sequência didática.

Por ser curto o período de tempo entre a escolha das obras trabalhadas e a realização da oficina, optamos por um gênero também curto, o conto, assim possibilitando aos participantes a realização da leitura prévia. Definido o gênero, procuramos autores que se enquadrassem no interesse dos alunos. Assim, chegamos às autoras Conceição Evaristo e Miriam Alves. De suas obras, selecionamos os contos “Maria” e “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo, e “Os olhos verdes de Esmeralda”, de Miriam Alves, tanto por possibilitarem relações intertextuais entre as obras, quanto por possibilitarem discussões interessantes com os participantes. O passo seguinte após a escolha das obras foi a discussão sobre os textos literários entre os participantes do PraLeLit, que aplicariam a atividade. Após compartilharmos nossas interpretações, discutimos ideias para a organização da oficina.

É importante ressaltar que, na sequência proposta por Rildo Cosson (2016), a etapa de **leitura** é antecedida pelas etapas de motivação e introdução. Como dispúnhamos de apenas um dia para realização da oficina, e como os alunos, por

estarem interessados em participar, leriam de fato as obras, optamos por enviar previamente os contos a eles, para que realizassem a leitura antes do encontro.

Para iniciar as atividades da oficina propriamente dita, partimos da **Motivação**. Segundo Cosson (2016), nessa etapa devemos introduzir ao aluno o universo que será apresentado no texto literário. Pelo fato de os alunos já conhecerem as obras, certamente eles já estavam introduzidos em seu universo, mas o propósito da motivação foi realizar uma forma de entrar na discussão do texto literário e recuperar suas temáticas centrais. Para tanto, trouxemos para discussão alguns tweets publicados pelo então Presidente da Fundação Palmares, Sérgio Nascimento de Camargo, e que, na época, foram motivo de debates acalorados entre a população. Nas publicações selecionadas, Sérgio de Camargo menosprezava as consequências da escravidão e do racismo.

Cada participante recebeu uma das publicações e foi convidado a falar sobre ela, emitindo sua opinião, seu sentimento sobre aquilo e buscando relacionar com a sua realidade e com os contos. Essa tarefa foi desempenhada de forma satisfatória pelos alunos, que conseguiram perceber as relações entre os tweets e os contos, já que os últimos abordavam a temática racial. Além disso, relacionar literatura e realidade, a partir de uma notícia tão comentada nos noticiários da época, é também uma forma de mostrar aos alunos como a arte da palavra pode estar presente no dia a dia, promovendo discussões sobre temáticas sociais e nos oferecendo possibilidades de ressignificar essa realidade a partir do sentido literário que os textos propiciam.

Na etapa seguinte, a Introdução, foi realizada a apresentação das autoras aos alunos, através de breves comentários sobre suas vidas e sobre suas principais obras. Além disso, também foram apresentados os livros em que os contos foram publicados e seus contextos de publicação. Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte (MG), em 1946, onde viveu até 1970, quando mudou-se para o Rio de Janeiro. Veio de uma família humilde, e só passou a publicar seus textos em 1990, nos Cadernos Negros. Escreveu poemas, como na obra Poemas de recordação e outros movimentos (2008); romances, como Ponciá Vicêncio

(2003) e Becos da Memória (2006); e contos, como Insubmissas lágrimas de mulheres (2011) e Olhos D'água (2014), obra em que estão os contos abordados na oficina e que foi finalista do Prêmio Jabuti na categoria referente ao gênero. Miriam Alves nasceu em 1952, em São Paulo, e também começou sua carreira literária publicando nos Cadernos Negros. Publicou poesia, Momentos de busca (1983), seu primeiro livro, e Estrela no dedo (1985); teatro, em parceria com Arnaldo Xavier e Cuti, Terramara; romance, Bará na trilha do vento (2015) e Maréia (2019); e contos, Mulher mat(r)iz (2011), em que o conto lido foi publicado. Essas informações foram apresentadas aos alunos, de forma breve, além dos livros em que os contos foram publicados, que foram passados aos alunos para que eles pudessem manuseá-los.

O passo seguinte se divide em primeira interpretação e segunda interpretação. Segundo Cosson (2016, p. 83), “a primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra”. Já “a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (COSSON, 2016, p. 92), podendo ser “uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante” (COSSON, 2016, p. 92). Dessa forma, no primeiro momento de interpretação, discutimos cada conto separadamente, ou seja, foram 3 (três) discussões sobre temáticas diferentes, a fim de tratar sobre o tema principal de cada história. Na segunda interpretação, realizamos uma atividade de registro intertextual com a música “Se o caso é chorar”, de Tom Zé, e poemas de diversos poetas brasileiros, de temática amorosa.

Para iniciar a discussão de cada conto, apresentamos alguns materiais visuais elaborados pela campanha *#UFSMsemassédio*. Os materiais foram os seguintes: “10 expressões racistas que reproduzimos no cotidiano sem perceber”, “10 frases machistas que reproduzimos no cotidiano” e “15 frases LGBTQfóbicas que reproduzimos no cotidiano”. Esses materiais funcionaram também como motivações individuais para a discussão dos contos “Maria”, “Ana Davenga” e “Os olhos verdes de Esmeralda”, respectivamente. A cada sequência de materiais

apresentados, os alunos eram convidados a tecer comentários e a fazer relações intertextuais com os textos, visto que dialogavam com as temáticas sociais do racismo, do machismo e da LGBTQfobia.

Após apresentarmos as frases relacionadas à temática de cada conto e conversamos sobre como se dava tal relação, também realizamos uma série de perguntas orais para motivar a discussão, visto que, de acordo com Cecilia Bajor (2012, p. 27-28):

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos. [...] É um exercício estimulante esboçar perguntas que instiguem a discussão sobre os livros. Nessa prática, relemos nossas próprias teorias sobre esses livros e achamos possíveis modos de destacar aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta.

Evidentemente, elaborar questões norteadoras não é uma tarefa simples, mas uma tarefa de reflexão sobre como deixar abertas possibilidades de discussão do texto literário para determinado grupo de indivíduos. Dessa forma, com relação ao primeiro conto, elaboramos as seguintes perguntas: 1) De que maneira você consegue relacionar este conto com as frases que foram exploradas anteriormente? 2) Como você relaciona este excerto do conto: “era um rapazinho negro e magro, com feições de menino que relembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: - Aque-la puta, aquela negra safada estava com os ladrões” com as frases que foram exploradas anteriormente? 3) Como Maria se sente em relação ao seu “ex-homem”? 4) O que você pensa sobre a questão do linchamento? 5) Que sentidos podem ser interpretados para a faca-laser, tanto em sua primeira aparição quanto em sua última?

Com relação ao segundo conto, “Ana Davenga”, elaboramos as seguintes questões: 1) Assim como no conto anterior, como você relaciona esse conto com

as frases apresentadas anteriormente? 2) Como você enxerga as questões de gênero dentro do conto? 3) Como você interpreta a relação de Ana com Davenga e da relação de Davenga com seus companheiros?

Com relação ao conto “Os olhos verdes de esmeralda”, realizamos as seguintes perguntas: 1) Como você relaciona este conto com as frases apresentadas anteriormente? 2) Por que Esmeralda era um “tipo raro de mulher”? 3) Como o desejo contido aparece no conto? E por que ele é contido? 4) Como a abordagem policial reflete os estereótipos que vemos em nossa sociedade?

A partir das questões norteadoras, o grupo foi conduzido à discussão dos contos, utilizando as suas opiniões no debate para construir a **Primeira Interpretação**. Os alunos foram convidados a escrever em uma cartolina palavras e trechos dos contos que pudessem resumir, remeter ou ressignificar as obras e o que havia sido discutido. Todos os dados e opiniões levantados nas discussões foram escritos em cartazes, em forma de mapa mental. Dessa forma, puderam articular o entendimento que tiveram do texto com a temática abordada contemporaneamente, realizando, assim, o momento de interpretação proposto por Cosson (2016). Após os alunos terminarem de escrever na cartolina, apresentaram conjuntamente o material, justificando a escolha das palavras que recuperavam elementos dos textos, como passagens, situações do enredo, nome de personagens, entre outros.

Na sequência da oficina, a etapa da **Segunda interpretação** foi organizada como sua conclusão. Esse momento tem por objetivo “a leitura aprofundada” (COSSON, 2016, p. 92) de um dos aspectos da obra. Como o nosso objetivo também era trabalhar com poemas, visto que os participantes não tinham por hábito ler esse gênero, a proposta de interpretação foi realizada a partir de uma relação intertextual. Assim, essa etapa acabou se aproximando bastante da etapa de **Expansão**, visto que ela é destinada ao investimento na construção de relações entre diferentes textos, realizando um “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2016,

p. 94). Com esse movimento, destacamos o diálogo da obra com outros textos, aprofundado um aspecto dos contos: a temática amorosa.

Entre os três contos estudados, a temática amorosa se destacava como ponto em comum, o que já havia sido percebido pelos alunos no momento da primeira interpretação. Tendo por base esse aspecto entre os textos é que foi organizada a segunda interpretação. Para tanto, tomamos como inspiração a música “Se o caso é chorar”, de Tom Zé, a qual versa sobre as relações amorosas e destaca-se pela forma como foi composta, já que é o resultado de uma “mistura” de trechos retirados de outras canções. Após apresentar um vídeo da canção aos alunos, em que o cantor e compositor Tom Zé explica o seu processo de criação, tecemos alguns comentários acerca da sua temática e da forma como foi composta, além de chegarmos de uma forma conjunta em uma das possibilidades de relação intertextual da música com um dos contos: o verso “se o caso é chorar” dialoga com o conto “Ana Davenga”, visto que toda vez que os protagonistas têm relações sexuais, Davenga sente a necessidade de chorar. O que ocorre é um diálogo entre diversos textos, desde as músicas utilizadas por Tom Zé para compor a sua própria música, como os contos abordados na oficina, abrindo um grande leque de virtualidades interpretativas intertextuais que foram discutidas nessa etapa da atividade.

Em seguida, apresentamos a atividade de escrita proposta. Previamente, selecionamos diferentes poemas, produzidos por grandes autores da literatura brasileira, cuja temática central era o “amor”. Os poemas apresentados foram: “Não se mate”, “Amar-amaro”, “Necrológio dos desiludidos do amor”, “O amor bate na aorta”, “Toada de amor”, e “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade; “Ternura”, “Soneto da fidelidade” e “Soneto da separação”, de Vinicius de Moraes; “Um jeito”, de Adélia Prado; “Contagem regressiva” e “Samba canção”, de Ana Cristina César; “para o Carlinhos” e “Quero dividir com você a ventania a morte”, de Roberto Piva; “Toma-me ao menos”, “Um cemitério de pombas”, “Isso de mim que anseia despedida” e “O tempo e sua fome”, de Hilda Hilst; e “Poeminha sentimental”, de Mário Quintana. Esses poemas foram entre-

gues aos alunos dentro de envelopes, de forma que cada envelope possuía um conjunto diferente de poemas. Após ler os poemas, os estudantes deveriam, ao modo de Tom Zé, construir o seu próprio, a partir dos versos de outros escritores e de trechos dos contos, que, de alguma forma, registrassem os seus próprios sentimentos ou os sentimentos das personagens.

CONCLUSÃO

A partir dessa atividade final, foi possível perceber a relação entre os três contos trabalhados, assim como a relação intertextual entre eles e os demais poemas selecionados e distribuídos nos envelopes. Embora não tenhamos tido a oportunidade de fazer a leitura de cada um desses poemas, comentando-os, ainda assim a atividade motivou a sua leitura, de forma que os participantes leram procurando a si e procurando às personagens dos contos. Mesmo que algumas passagens dos poemas talvez não tenham sido compreendidas pelos alunos, vale dizer que “nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia” (BAJOUR, 2012, p. 35). Assim, conforme afirma Bajour (2012), a nossa escolha por deixar os participantes lerem sozinhos os poemas não receou de deixar interpretações abertas, evitando uma superproteção da leitura e estimulando a leitura de textos desafiadores, caracterizados pela indeterminação.

Além disso, a prática da criação literária a partir de outros textos motivou os participantes, que, após um primeiro momento de resistência ou de incompreensão, sentiram-se animados com o desafio. A atividade também proporcionou que os alunos tivessem contato com diferentes poemas e autores, apresentados por meio de uma atividade de escrita. Leram, dessa forma, autores renomados como Carlos Drummond de Andrade, Ana Cristina César e Adélia Prado.

Ao término da escrita de todos os participantes, solicitamos que cada um deles realizasse a leitura em voz alta do novo poema criado. Houve, portanto,

um momento de partilha dos sentidos das leituras individuais. Os alunos também realizaram seus pareceres sobre o que haviam escrito e sobre os textos dos colegas, identificando neles as personagens. Essa prática de se apropriar do texto alheio para construir o seu próprio texto é, de certa forma, o que fazemos todas as vezes que lemos, visto que nos apropriamos dos textos alheios para ressignificar situações e sentimentos da nossa vida, conforme aponta Michèle Petit (2013, p. 88): “Todo relato de leitor inclui uma menção aos pedaços que ele tomou para construir a sua casa, que permitiram novos usos, novas interpretações, transposições muitas vezes insólitas”. Portanto, faz parte do ato de ler se apropriar do alheio, e esse foi um dos objetivos da oficina, proporcionando aos alunos a oportunidade de se apropriarem de versos de poemas e trechos de contos que talvez não fossem lembrados a partir de uma metodologia tradicional, em que o professor ou o mediador apenas expusesse suas considerações de uma forma monológica.

Outra consideração relevante que deve ser feita com relação à oficina e que pode contribuir para a discussão a respeito do ensino de literatura/leitura é a importância do ato de ouvir as considerações dos alunos e deixar que eles mesmos tomem a discussão para si, apropriando-se dos textos literários não apenas no momento de criação, mas também no entendimento a respeito da linguagem e dos jogos realizados a partir dela na arte da palavra. É a partir da união entre práticas que envolvam a criação artística, o compartilhamento dos sentidos dos textos e a escuta atenta dos participantes, que o ensino de literatura poderá se tornar mais eficiente em fazer com que os alunos se apropriem de uma forma literária de construir sentidos no mundo e se transformem em leitores ativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

_____. **Sentimento do Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CESAR, A. C. **Inéditos e dispersos**. São Paulo: Ática, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. IN: ZILBERMAN, Regina (org.); Rösing, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura** - velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Ler o mundo** - experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

MORAES, V. de. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOARES, M. **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina (org.); Rösing, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura** - velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 11

PROMOVENDO AFETIVIDADE E O VÍNCULO ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS A PARTIR DAS MINI-HISTÓRIAS

Angelita Maria Machado¹

Cláucia Honne²

Ana Paula Rampelotto³

1 Professora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo- UFSM. E-mail angelitama-
chado026@gmail.com

2 Professora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo- UFSM. E-mail profclaucia@
gmail.com

3 Professora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo- UFSM. E-mail paulinhade-
cian@gmail.com

RESUMO: Neste texto trazemos uma reflexão sobre como as mini-histórias têm sido ferramentas para promoção da afetividade e vínculos entre crianças e adultos de suas famílias. Este artigo tem por base a experiência de três professoras da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que têm se desafiado a escrever mini-histórias como estratégia para manutenção de vínculos com as famílias e crianças de uma turma de bebês e crianças bem pequenas, no momento de pandemia e suspensão das atividades presenciais na UEIIA. Também, entendemos as mini-histórias como potentes registros pedagógicos e, para produzi-las utilizamos os registros fotográficos dos momentos de atividades presenciais na UEIIA e buscamos trazer, de maneira poética, para os bebês, as crianças pequenas e seus familiares, a possibilidade de lembrar dos colegas, das professoras, dos espaços, das brincadeiras e dos momentos vividos na Unidade. Temos recebido retorno positivo dos adultos das famílias e intentamos que as famílias possam, ao conhecer e se sensibilizar com as mini-histórias, compartilhá-las com seus pequenos e tocar, sentir, acolher, abraçá-los, em momentos afetuosos, em momentos de estar junto com as crianças, especialmente nesse momento de distanciamento físico da UEIIA, em que as crianças estão em casa com seus familiares.

Palavras-chave: Mini-histórias. Registros. Memórias. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência vivenciada por três professoras de bebês e crianças bem pequenas da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) durante um momento difícil de pandemia do coronavírus e, consequentemente, do distanciamento físico, exigindo novas formas de organizar propostas para a manutenção de vínculos com as crianças da turma (nominada Turma Amarela/2020²⁵) junto a suas famílias.

Ao longo deste trabalho vamos destacando os desafios na construção das mini-histórias, assim como apresentaremos aspectos que nos fazem pensar e

25 Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo têm-se sete turmas, as quais são nomeadas conforme as cores do arco-íris, sendo que a cada ano faz-se o sorteio para saber qual cor será cada turma da escola.

investir nas mini-histórias como ferramentas para promoção da afetividade e vínculos entre crianças e adultos das famílias. Destacamos que o processo o qual vivenciamos com a construção das mini-histórias, assim como com a pandemia, foi desafiador e nos fez repensar a nossa prática docente junto às crianças e com as famílias. Não poderíamos deixar de destacar a importância de poder compartilhar nossas angústias com nossas colegas docentes, sendo este um auxílio para superar o momento pandêmico de incertezas e dúvidas.

As mini-histórias são “[...] rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas textual e imagetivamente, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que as acolhe, interpreta-as, e dá valor para a construção da memória pedagógica” (FOCHI, 2019, p.49). As mini-histórias, geralmente, são compostas por algumas fotografias e um pequeno texto (FOCHI, 2019).

Sendo assim, ao estudar sobre mini-histórias (FOCHI, 2019), individualmente e com as professoras da turma, revisitamos nossos registros fotográficos e escritos sobre as crianças, motivando-nos à criação de mini-histórias. As propostas, aqui relatadas, narram um cotidiano repleto de experiência:

A narrativa é um caminho para criar significado quando as atividades e projetos permitem que as crianças usem os sentidos plurais inteligentes e inteligências sensíveis plurais. Quando o professor é um “colecionador” de artefatos infantis culturais, pode facilmente iniciar a conversa, a comunicação, os diálogos em torno desses artefatos e a experiência que os criou, fazer disponível para a criança a documentação que a ajude a revisar a aprendizagem, a identificar os processos de aprender a aprender a celebrar as realizações. As crianças conceitualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação. A complexidade deste processo permite a criação de memória e significado e impulsiona a criatividade (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2015, p. 28).

Podemos ressaltar como as mini-histórias são potentes ferramentas que narram as vivências das crianças. Também foi importante nesse processo o movimento de formação virtual, com encontros organizados pelo Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) da UEIIA, em que retomamos o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), da

Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) no que tange à Educação Infantil, e ressaltamos aspectos balizadores do nosso trabalho na Unidade a partir do Projeto Político-Pedagógico (2019). Esses estudos balizaram o contato das equipes das turmas com as famílias das crianças e, na Turma Amarela, revisitamos nossos registros a partir desses estudos, surgindo ali o interesse pelas mini-histórias.

A partir disso, expomos a seguir como foi esse processo de construção das mini-histórias e quais elementos nos fazem percebê-las como promotoras de afetividade e vínculo entre crianças e adultos, estimuladoras de uma relação de auxílio mútuo entre professoras, famílias e crianças.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

No início das atividades do ano letivo de 2020 com as crianças, organizamos as propostas a partir da escuta sensível e aguçada, percebendo o gosto das crianças pelos livros e pela contação de histórias. Essa escuta sensível e um cuidado mútuo com o outro oportunizou às crianças, às famílias e às professoras construir uma parceria afetiva para além do universo das mini-histórias (CHALITA, 2001 p. 23), quando nos desafiamos a mensurar os desafios e os sentimentos vivenciados pela turma nesse período pandêmico.

Quando revisitamos nossos registros no momento em que as atividades presenciais foram suspensas, pudemos ratificar essa prática como um interesse comum em muitas crianças da Turma Amarela. Seria uma possibilidade de compartilhar alguns registros dos momentos que passamos juntos na UEIIA com as famílias, assim como com as crianças, instigando a lembrança dos colegas e das professoras.

Ao falar de escuta sensível, temos por base Rinaldi (2012, p.124), percebendo:

“A escuta das cem linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. E ainda: Escuta, portan-

to, como uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também a direção)."

Além da autora acima, tivemos por base também o projeto político-pedagógico (PPP, 2019) da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), que enfatiza aspectos importantes para o planejamento das propostas e, dentre eles, ressalta que, para que o planejamento "[...] dê conta das necessidades e interesses das crianças, é indispensável um processo de escuta atenta a cada criança, um acompanhamento do processo de desenvolvimento de cada uma delas" (p. 69).

Ainda, Piaget (1975) e Vygotsky (1998) definem e afirmam que a aprendizagem acontece em paralelo aos aspectos afetivos, citando os pais, os professores e a escola como parte importante desse processo.

Tendo clareza do pontuado acima, ainda tínhamos muitas dúvidas quando da suspensão das atividades presenciais devido à pandemia do novo coronavírus, pois, como escutar as crianças e as famílias a distância? A escuta sensível e a observação são base para nosso planejamento, mas, como planejar se não estaríamos presencialmente com as crianças para observá-las e realizar essa escuta sensível? As crianças estando em casa, muitos familiares em home office, inclusive nós professoras, então, como poderíamos ser apoio às famílias diante desta nova realidade?

Estes foram questionamentos difíceis de encarar, pois a Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras que, até o momento, conhecíamos e tínhamos vivido somente de forma presencial. Porém, essas questões inquietantes e, principalmente, pensar em cada uma de nossas crianças e suas famílias, nos desafios que enfrentavam e nas possibilidades de estarem juntos que esse momento oportunizava, nos mobilizaram à reflexão e à ação, para ser e fazer o melhor possível como professoras de Educação Infantil diante da realidade que estávamos enfrentando.

Com isso, estivemos e estamos em intensos momentos de estudo, de (re) invenção, de (re)ação, de (re)aprendizagem, a cada sugestão, a cada material enviado às famílias, a cada retorno destas pelo grupo de WhatsApp da turma, a cada encontro on-line realizado com a turma ou realizado individualmente com uma família, a cada encontro de formação da UEIIA, a cada material que lemos ou evento acadêmico, *live*, *webinar* que assistimos. Essa busca pela formação foi um fator fundamental (CHALITA, 2001 p. 162) para desenvolver a nossa docência nesse período pandêmico. Para Josso (2006), “ligar”, “religar” e “desligar” é muito importante na compreensão do nosso processo de construção de conhecimento e formação enquanto ser humano.

A organização das ações foi um momento em conjunto, no qual, a partir das demandas das famílias, organizávamos propostas com materiais de fácil acesso para as famílias, assim como materiais de orientação e informação, que poderiam auxiliar em situações vivenciadas com as crianças em casa. Foram erros e acertos na organização das ações para a turma, em que a situação nova e desafiadora nos fez reinventar nossa prática, na qual buscamos principalmente ser apoio às famílias.

Nesse processo, a partir da retomada dos estudos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), no que tange à Educação Infantil, também encontramos e estudamos publicações do Observatório da Cultura Infantil - OBECI, que é “[...] uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional” (2019, p.9) coordenada e idealizada pelo professor Paulo Fochi. A partir destas publicações, da tese de Fochi (2019) e de outros estudiosos como David Altimir (2010), conhecemos as mini-histórias e suas possibilidades, e nos lançamos a escrevê-las, na busca de promover estes laços afetivos.

Foi um exercício constante, de buscas e leituras, bem como muita reflexão, antes, durante e após esse momento de escrever, reescrever e se envolver com o universo das mini-histórias. Nesse movimento destacamos Fochi (2019, p.25), que apresenta um guia com dez dicas para escrever uma mini-história, como veremos a seguir:

- 1) Produza observáveis do cotidiano pedagógico;
- 2) Revisite os observáveis e faça um exercício de querer ver o que há nesse conjunto de observáveis;
- 3) Escolha algo para contar;
- 4) Observe o que escolheu para contar e tente identificar a chave de leitura, ou seja, um fio narrativo que ajude na construção do texto;
- 5) Organize as imagens em um slide de Power Point para melhor visualizá-las e tê-las no seu campo de visão no momento da escrita;
- 6) Aventure-se a escrever;
- 7) Leia e pense se o que você escreveu captura a força das atuações das crianças.
- 8) Ofereça a alguém para ler a sua primeira versão;
- 9) Reescreva se necessário;
- 10) Compartilhe;

Começamos a escrita de nossas mini-histórias sem conhecer essas dicas acima mas, de certo modo, as seguimos, talvez não exatamente nessa ordem. Inicialmente procuramos os registros que tínhamos, tanto fotográficos como escritos, sendo estes nossos observáveis, ou seja, os registros das experiências das crianças no cotidiano da escola, nas brincadeiras e interações anteriores a pandemia e, também, nossos registros no decorrer da pandemia, através de fotografias ou vídeos compartilhados pelas famílias, ou ainda *prints* de tela que fazíamos dos encontros virtuais com a turma.

O uso da fotografia e dos registros realizados durante os dias nos quais estivemos juntos auxiliou na produção de materiais a serem compartilhados com as famílias e, nesse sentido, a fotografia não é um ato neutro, como afirma Vial (2014, p. 37):

Percebe-se que a documentação através da fotografia não é neutra, pois está carregada de significados e escolhas por aquele que a utiliza para a produção da imagem, tendo em vista resultados que são frutos de um olhar intencionado, carregado de subjetividades, pois a fotografia é uma maneira de ver o real e não uma visão em si mesma.

A intenção, a escolha e seleção dos contextos e situações observáveis, foram essenciais para a construção das mini-histórias. Algumas delas tiveram uma escrita mais poética e rimada, outras uma escrita mais descritiva e reflexiva. Cada professora possuía e possui uma especificidade na hora de escrever e, certamente, as lembranças ao revisitar os observáveis, bem como o afeto e o carinho pelas crianças, auxiliam na hora da escrita.

Como equipe de professoras, buscamos apoio umas nas outras, compartilhando as escritas das primeiras mini-histórias, e nessa criação coletiva adquirimos segurança para escrever, cada uma, as suas mini-histórias. Mesmo depois desse processo, seguíamos compartilhando as mini-histórias inicialmente entre nós professoras, buscando dessa forma nos colocarmos também como leitoras e receptoras desse material e, assim, ora sendo escritoras, ora sendo leitoras de mini-história criada pela colega docente, buscamos sempre qualificar nossa forma de documentar e comunicar a partir das mini-histórias. Formozinho (2009) traz um conceito muito importante para esse processo pelo qual nós professoras passamos durante esse ano, ou seja, “aprender em companhia”. Foi o que vivenciamos na criação de mini-histórias, promovendo processos reflexivos individuais e coletivos entre o grupo de professoras da turma.

Nosso principal objetivo com a escrita de cada mini-história foi sensibilizar as famílias a observar e buscar compreender seus filhos/as, com olhar para as possibilidades de suas brincadeiras, explorações e interações, buscando com isso instigar as famílias a se conectarem com seus/nossos pequenos/as²⁶.

É difícil falar de propostas e ações que respeitem os direitos das crianças, sem citar Malaguzzi (1999), que descreveu em seus métodos e abordagens

26 Carinhosamente entre as professoras, chamamos os bebês e as crianças bem pequenas de nossa turma de “nossos pequenos/as”, termo também usado neste texto.

pedagógicas, a criança em todas as suas linguagens; como podemos acompanhar no poema, as cem linguagens:

Ao contrário, as cem existem / A criança é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens / cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar / cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender / cem mundos / para descobrir. / Cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 1).

Esse poema é um convite a olharmos sensivelmente para as histórias que as crianças nos contam e, principalmente, para aquelas histórias que tomam forma por meio de tantas outras linguagens. Assim, acreditamos na potência das mini-histórias para alcançar nosso objetivo, tendo em vista que elas são, segundo Altimir (2010, p.84) “[...] uma forma de escutar as crianças e de ajudar as famílias a escutar seus filhos. [...]”. O autor ainda pontua que as mini-histórias são uma “[...] homenagem às grandes capacidades das crianças em construir suas histórias maravilhosas, ao mesmo tempo que é um convite aos professores a reconhecê-las.”.

A escrita das mini-histórias foi um desafio e um acalento para as professoras, impulsionou reflexões sobre nosso saber e nosso fazer, a olhar a individualidade de cada criança e as construções coletivas da turma, a retomar as experiências, vivências e conhecimentos oportunizados às crianças da Turma Amarela. A partir das mini-histórias buscamos trazer, de maneira poética, para crianças e adultos, a possibilidade de lembrar dos colegas, das professoras, dos espaços da UEIIA e dos momentos lá vividos.

A partir disso, em nossas mini-histórias buscávamos trazer experiências das crianças no cotidiano da UEIIA de quando estávamos em atividades pre-

senciais, evocando por meio da escrita as possibilidades daquela experiência, a qual provavelmente os familiares de uma ou de mais crianças da turma estariam vivenciando em casa de modo similar. Ainda, trazendo diferentes experiências, buscamos destacar diferentes possibilidades das ações espontâneas das crianças, que as levam ao aprender e a se desenvolver. Sobre isso, Vechia (2013) traz como importante esse exercício de escuta, que de alguma forma também é de refletir sobre o ato de escrever e se envolver com as mini-histórias.

Com isso, compartilhamos a seguir, três mini-histórias: "Pelo olhar de Joana", "Conexões Virtuais", "As cem linguagens de uma criança", que trazem, em reflexão ou poesia, situações que as crianças vivenciaram na Unidade Ipê Amarelo e, também, momentos que as crianças vivenciaram em casa, com suas famílias, na situação da pandemia. Estas e outras mini-histórias estão presentes no ebook: "Olhares sobre o experienciar na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: Turma Amarela 2019 /2020", que conta um pouco das descobertas destas crianças a partir de relatos de nós, professoras.

FIGURA 1 – TÍTULO DA FIGURA

FONTE: As autoras (2021).

As atividades presenciais na UFSM e, conseqüentemente, na UEIIA, foram suspensas na metade de março e, a partir da segunda quinzena de abril, começamos a compartilhar com as famílias as mini-histórias da Turma Amarela 2019/2020, após constantes escutas, estudos e pesquisas. De abril a dezembro, praticamente a cada semana do calendário letivo, uma mini-história era compartilhada com as famílias pelo grupo de *WhatsApp* da turma, totalizando quarenta e cinco produções ao longo de 2020.

Estas mini-histórias foram um momento de olhar com sensibilidade e afeto para as descobertas de uma criança ou de um grupo delas, além de estreitar laços entre quem escreve e quem aprecia a história. Criar e contar histórias é antes de tudo estar presente e ser presença na vida de alguém. E nesse movimento, foi bastante importante receber relatos das famílias²⁷, como os que compartilhamos a seguir, que vinham pelo grupo de *WhatsApp* após o compartilhamento das mini-histórias:

“- Que lindo... obrigada profs., este momento está sendo bem difícil pra nós, é muito bom poder sentir esse carinho.” (Mãe VF);

“- Que linda! Li pro VF e perguntei se ele estava com saudade da escola e ele respondeu que sim.” (Mãe VF);

““- Boa noite!! Adorei e já estou ansiosa pelas próximas histórias. ” (Mãe D);

“- Que amor! Muito bom sentir e vivenciar esse acolhimento de todos da escola com nossos pequenos.” (Mãe V).

Acreditamos que esses relatos transparecem o poder que as mini-histórias tiveram em promover afetividade e vínculos entre crianças e adultos. Entendemos que as histórias e mesmo as mini-histórias podem ter um importante papel na promoção também de bem-estar. Yolanda Reyes (2010) já nos dizia que nesse movimento de apreciar histórias “[...] há um profundo conteúdo emocional que circula entre as páginas” (REYES, 2010, p. 48).

27 As mães que compartilharam registros conosco vão ser identificadas como (Mãe VF, Mãe D, Mãe F) e a criança pela inicial do seu nome. Todas as mensagens aqui compartilhadas são autorizadas pelas famílias.

Como podemos perceber que as mini-histórias, citadas acima, possuíam características específicas, construídas a partir de registros dos momentos que vivenciamos presencialmente na UEIIA, como também de momentos vivenciados durante os encontros virtuais da turma. Cada professora trazia, nas mini-histórias que construía, a sua identidade, bem como buscava trazer o movimento e a representação da(s) criança(s). Cada professora vivenciou o processo de escrita de uma forma diferente, mas fomos aprendendo e compartilhando nossas descobertas juntas.

E, nesse contexto de parcerias afetivas com as colegas professoras, com as famílias, com as crianças, é que buscamos nos reinventar, e nessa reinvenção trazer um pouco da magia do universo das histórias para e com as crianças e as suas famílias, no contexto familiar. Aprendemos muito profissionalmente e, com certeza, a partir dessa experiência, vivenciamos a potência que as mini-histórias são para um estreitamento de elo entre a família, a criança e a escola.

Buscamos acolher as famílias, acolher as crianças, cada um dentro da sua singularidade, escutamos e realizamos as interlocuções que foram possíveis; orientamos e fizemos sugestões, organizamos vídeos e propostas, sem intentar transpor a escola para a casa, mas respeitar a realidade de cada família e, por meio das mini-histórias, convidar adultos a se deixarem encantar e entrarem no universo infantil, escutando as diferentes linguagens, conforme as possibilidades de cada um. A pandemia trouxe para algumas famílias a oportunidade de estar maior tempo com os filhos e filhas e, com as mini-histórias e demais materiais enviados às famílias, buscamos colaborar para que esse tempo pudesse ser de maior qualidade possível.

A partir da construção das mini-histórias, conseguimos compartilhar com as famílias um pouco mais sobre o nosso trabalho junto com as crianças, através de fotos e texto e um *layout* diferenciado, destacando as crianças, suas explorações, suas singularidades, a sua forma de manusear determinado material, o que talvez em casa pudesse ser observado pelos familiares, destacando a importân-

cia de dar o tempo para a criança brincar e explorar. Assim, oferecemos às famílias a possibilidade de vivenciarem, ainda que por mini-histórias, as descobertas e as experimentações das crianças, que perpassam suas múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 1999).

Nós, professoras, desde o começo da pandemia, procuramos manter os vínculos com as crianças e seguir realizando uma escuta sensível e atenta, mas a partir das atividades remotas tivemos de enfrentar o desafio de realizar essa escuta a distância, em meio ao isolamento social, de um modo bem diferente do que é o trabalho na Educação Infantil, que tem como eixo as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010), as quais têm como base as relações e materialidades. Como expresso na carta da Unidade²⁸ encaminhada as famílias:

Muitas foram as indagações sobre como garantir as cem linguagens das crianças, como respeitar os tempos das crianças e das infâncias, como garantir a acolhida organizando um tempo que não é mais o tempo vivido na Ipê Amarelo, mas um tempo vivido na intimidade dos lares de vocês, um tempo das crianças que é muito diferente do tempo dos adultos... Indagações sobre como garantir os direitos das crianças sem estar com elas presencialmente, como garantir um direito das nossas crianças que participaram e das nossas crianças que não participaram, como garantir um vínculo e acolher as crianças nas relações virtuais com outras crianças e adultos da UEIIA... Essas e muitas outras indagações fizeram parte das nossas reuniões, dos nossos planejamentos, das nossas vidas de profissionais da Unidade no ano de 2020. Desafio difícil para uma escola da infância como a Ipê Amarelo, que tem uma proposta que se efetiva com as crianças, no cotidiano, nas experiências, e não numa proposta para as crianças; numa proposta que busca superar a visão adultocêntrica sobre as crianças e as infâncias, aprendendo, escutando, que busca uma proposta de infância na qual as crianças tenham o direito de participar.

Desse modo, em meio a muitas indagações e desafios, criamos e vimos nas mini-histórias uma forma potente de comunicar, orientar e apoiar as famílias. Com isso, intentamos também instigar os familiares a se aproximarem, a seu modo, da realização de uma escuta sensível em casa, observando as crianças, ouvindo-as e, também, criando com elas momentos prazerosos e afetuosos, de

28 Carta da direção da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, encaminhada às famílias junto ao relatório de avaliação de cada criança, em dezembro de 2020.

brincadeira, exploração e também de apreciação das mini-histórias enviadas.

Destacamos as mini-histórias como uma maneira diferente da usual de comunicar, tendo em vista que elas, segundo Fochi (2019, p. 88), destacam o olhar apurado do professor ao serem construídas:

As mini-histórias são frutos do olhar apurado do professor em relação ao que as crianças estão fazendo, tornando especiais momentos que antes poderiam passar despercebidos e que são resgatados graças a uma concepção de aprendizagem, de criança e de currículo que acolhe as múltiplas experiências dos meninos e meninas.

Compartilhando com as famílias essa forma de olhar, perceber, escutar os movimentos, os saberes e fazeres das crianças, acreditamos que cumprimos nosso papel enquanto professores de Educação Infantil, buscando orientar as famílias e as instigando a perceber o que há de inventivo no cotidiano infantil (PINAZZA, 2020²⁹).

Assim, sendo as mini-histórias “[...] uma forma de comunicação a resgatar a singularidade de cada criança e tornar visível a complexidade do cotidiano pedagógico” (Fochi, 2019), entendemos que elas foram para as professoras e para as famílias, para adultos e crianças, um convite a olhar as crianças buscando conhecê-las melhor, aguçando os sentidos dos adultos com relação à infância (FOCHI, 2019) e, com isso, as mini-histórias foram promotoras de afetividade e vínculo entre adultos e crianças e das crianças entre si.

Esta experiência vivenciada com as mini-histórias colaborou para compreendermos ainda mais as possibilidades de realizar um trabalho de qualidade com as crianças bem pequenas. Colaborou para comunicarmos às famílias as experiências do cotidiano de seus filhos e filhas na Unidade, mostrar as aprendizagens em diferentes momentos e possibilidades e lembrar esses momentos. Compreendemos também que, quando as famílias conseguem visualizar as descobertas, experiências e aprendizagens de seus filhos e filhas, a participação delas na es-

29 Palestra da professora Mônica Pinazza, com título “Cotidiano e Planejamento: o que é currículo na Educação Infantil”, no evento V Webinar Comemorativa aos 31 anos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uWtyOR-7tHfg&t=1626s>. Acesso em 27 de janeiro de 2021.

cola também se intensifica, e sabemos o quanto essa presença ativa é importante tanto para as ações pedagógicas, como para as relações socioafetivas e emocionais. O retorno das famílias a respeito das mini-histórias elucida o quanto um trabalho colaborativo e de valorização é importante para a manutenção de laços afetivos, para além desse espaço/tempo de pandemia que estamos vivenciando.

CONCLUSÃO

Compartilhar o nosso processo de escrita foi gratificante tanto para nós, professoras, como também o foi receber recados das famílias, o que acalentou nossos corações, nesse momento tão desafiador de ser professoras de Educação Infantil em um momento pandêmico que exigia o distanciamento social.

No final do ano de 2020, lançamos um livro com as mini-histórias criadas durante o ano, como uma homenagem às crianças e adultos das famílias da Turma Amarela, que tanto nos instigaram, nos mobilizaram e motivaram a buscar outras formas de ser presença e mobilizar relações de afeto, mesmo não estando fisicamente juntos.

Receber retorno positivo dos adultos das famílias pelo grupo de *WhatsApp* após a postagem da mini-história, ressalta o quanto esse processo de compartilhar as escritas auxiliou as famílias. Ao conhecerem e se sensibilizarem com as mini-histórias, compartilharam-nas com seus pequenos e dedicaram a eles um tempo de apreciação, de estarem juntos em momento de carinho e afeto, em momentos afetuosos que marcam positivamente a infância das crianças, especialmente no momento de distanciamento físico da UEIIA, em que as crianças estiveram em casa com seus familiares.

Desse modo, a construção de mini-histórias partiu de um processo de reinvenção docente diante do momento pandêmico que vivenciamos e, acreditamos, conseguiu alcançar os objetivos pretendidos de acolhimento das famílias em relação às crianças, lembrando momentos agradáveis pelos quais passamos juntos na UEIIA e instigando o olhar dos adultos familiares em relação às possibilidades de aprendizagem, descobertas e explorações das crianças em casa,

em momentos de alegria e afetividade com os familiares. As mini-histórias foram, principalmente, promotoras de algo de valor inestimável, ou seja, de afeto e vínculo, tanto das crianças entre si, como das crianças com os adultos da turma, durante o ano de 2020.

Sentimos saudade, saudade da alegria, da vida que as nossas crianças dão à Ipê Amarelo; a partir das mini-histórias que construímos ao longo desse ano, buscamos tecer fios que nos unissem mais as famílias e que nos aproximassem das crianças, respeitando a singularidade e tempo de cada família. Buscamos, através desse contato, aos poucos construir conexões, respeitando e acolhendo as demandas que vinham de cada família. Foi bastante desafiador esse processo de contato virtual. Fomos nos reinventando, buscando novas formas de interagir e brincar. Apesar de nem sempre acontecer como gostaríamos, acreditamos que essa nova forma de estarmos e convivermos que a pandemia exigiu, neste 2020, trouxe também um momento único das crianças estarem mais próximas aos familiares e, certamente, foi um processo significativo de aprendizado para todos que compõem a Turma Amarela/2020, adultos e crianças.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, David. **Como escuchar a la infancia?** Barcelona: Octaedro, 2010.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto** - São Paulo: Editora Gente, 2004 (edição revista e atualizada).

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Editora Autores Associados, 2005

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 2019. 347 páginas. Doutorado em Educação. Área: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil- OBECI- Porto Alegre:** Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/298/29832212.pdf>> Acesso em: <30 de Janeiro de 2021>.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA- FORMOZINHO, Julia. Desenvolvimento Profissional dos professores. In: FORMOZINHO, João (coord). **Formação de professores: Aprendizagens profissionais e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391/pdf>> Acesso em: 30 de Janeiro de 2021>.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1º ed. São Paulo: Global, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos Com Reggio Emilia**. Escutar, investigar, e aprender. Tradução. Vania Cury. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2012.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emília: el papel de los talleres y sus posibilidades em educación infantil**. Madrid: Morata, 2013.

VIAL, Indiana Pícolo. **Documentação pedagógica no berçário: reflexões, registros e propostas**. 2014. 59 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 12

A (DES)IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA: UMA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO NO PROJETO SOCIAL VICENTE PALLOTI - SANTA MARIA (RS)

Aylon de Oliveira Dutra¹

Verônica Lorenset Padoin²

Andrea do Roccio Souto³

1 Graduado em Licenciatura em Letras - Português e suas Literaturas, UFSM; Mestrando, UPF, aylonsm@gmail.com.

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português e suas Literaturas, UFSM, veronicalpadoin@gmail.com.

3 Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas, UFSM, andrea.doroccio@gmail.com.

RESUMO: O presente trabalho visa a apresentar os resultados de uma oficina literária desenvolvida pelo grupo de extensão PraLeLit (Práticas de Letramento Literário), para as crianças e os adolescentes do Projeto Social Vicente Pallotti, em outubro de 2019, na cidade de Santa Maria. A oficina foi elaborada de acordo com os modelos de sequência didática para o ensino de literatura desenvolvidas por Rildo Cosson em Letramento Literário - teoria e prática (2018), seguindo as etapas de: motivação, uma antecipação da temática da oficina; introdução, uma contextualização da obra e da vida do(s) autor(es) abordado(s); leitura, sendo que, nessa oficina, foi realizada de maneira coletiva a leitura do conto “Viagens”, de Júlio Cortázar, escritor argentino; e interpretação, uma forma de inserir o aluno na obra, por meio de produções orais ou escritas. A oficina motivou uma discussão a respeito da função da literatura enquanto alimentação do imaginário, desconsiderando discursos de cunho moralizante que procuram transformá-la em um mero elemento utilitário, buscando apenas o aumento da rentabilidade escolar das crianças (PETIT, 2019). Dessa forma, o resultado alcançado foi uma oficina que se distanciou da reprodução desses discursos e criou um espaço de liberdade para a discussão sobre as obras lidas e mencionadas, permitindo aos indivíduos participantes se apropriarem de uma forma literária de construir sentidos no mundo.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Ensino de literatura. Letramento literário.

INTRODUÇÃO

De acordo com Antonio Candido (2004, p. 174), a literatura, concebida em um sentido amplo como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, corresponde a uma “necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175). É no sentido de garantir esse direito a um maior número de pessoas possíveis que o grupo de extensão PraLeLit (Práticas de Letramento Literário) vem atuando.

O grupo iniciou suas atividades no ano de 2018, sob coordenação da professora Andrea do Roccio Souto, reunindo alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Seu objetivo é (re)pensar as formas de ensino da literatura, tanto em ambientes formais – como escolas e universidades – quanto em ambientes informais – como associações

comunitárias, asilos, orfanatos, praças, entre outros. Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo, está a realização de encontros quinzenais para a discussão de textos teóricos e literários e para a organização de palestras e oficinas destinadas à comunidade acadêmica e ao público geral.

O termo “letramento” surgiu em oposição ao conceito de alfabetização, e seu uso tornou-se recorrente para se referir ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2020, p. 57). Esse conceito possibilitou implicações para o próprio ensino de literatura, com a definição de letramento literário como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Desse modo, de acordo com essa concepção de ensino da disciplina, o que se torna fundamental é a “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Assim, conforme o próprio nome demonstra, o objetivo principal do grupo PraLeLit é propor situações e atividades em que os indivíduos possam se apropriar da literatura e reconstruir os sentidos de suas vidas a partir do texto literário. O presente trabalho é um relato de uma dessas experiências, a oficina “A (des) importância da leitura literária”, desenvolvida pelo grupo em outubro de 2019, no Projeto Social Vicente Pallotti, na cidade de Santa Maria - RS. A atividade surgiu pela demanda da instituição, interessada em uma oficina para compor a Semana Literária da escola. Dessa maneira, foi pensada e organizada para o contexto específico daquela prática de letramento, visto que o projeto reunia crianças e adolescentes dos seis aos dezesseis anos. Dessa forma, foi necessário pensar em uma atividade que atendesse tanto a alunos recém alfabetizados quanto a pré-adolescentes, e que abordasse o tema da leitura literária. Essas informações foram fundamentais para que o grupo concebesse a proposta a seguir relatada. O presente trabalho, portanto, possui como objetivo discutir os seus resultados e divulgar as contribuições que essa atividade gerou, a partir da reflexão sobre a sua metodologia.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A oficina foi elaborada de acordo com o modelo de sequência didática para o ensino de literatura desenvolvida por Rildo Cosson em *Letramento Literário - teoria e prática* (2018), que tem a seguinte estrutura: motivação, uma antecipação da temática da oficina; introdução, uma contextualização histórica da obra e da vida do(s) autor(es) abordado(s); leitura, podendo realizar-se individual ou coletivamente; e interpretação, uma forma de inserir o aluno na obra, por meio de produções orais ou escritas. Obviamente, tais etapas foram adaptadas ao contexto da oficina, que visava a não apenas apresentar e ler uma obra literária, como também a realizar um diálogo com os estudantes sobre leitura, literatura e imaginário.

Um dos textos fundamentais para a organização e reflexão sobre esse diálogo foi o capítulo “Para que serve a leitura?”, da obra *Ler o mundo - Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* (2019), escrita pela antropóloga francesa Michèle Petit. Ao longo do referido capítulo, a autora desconstrói muitos dos discursos que costumamos ouvir sobre o ato de ler, ou ainda discursos que achamos ser consensuais. Petit afirma que, embora possa parecer óbvia a importância da leitura, esse pensamento não é realidade em muitas regiões da França (PETIT, 2019, p. 38):

Quando comecei a trabalhar em pesquisas sobre a leitura no meio rural, surpreendi-me ao constatar que, em certas regiões, ler poderia revelar-se impossível ou arriscado, já que aparentemente não servia para nada, justamente porque a utilidade dessa prática não fora estabelecida.

Há contextos, portanto, em que a utilidade da leitura literária é questionada, sobretudo em locais onde predominam atividades práticas, como o meio rural. Apesar disso, há outros contextos em que tal atividade é associada à inteligência e ao sucesso escolar, e muito desse pensamento é compatível com os resultados de avaliações internacionais como o PISA (Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). De acordo com as avaliações dos anos de 2000 e de 2009, “o ‘rendimento escolar’ em leitu-

ra e escrita estava diretamente ligado ao gosto pela leitura” (PETIT, 2019, p. 39). Dessa forma, para uma grande parcela da sociedade ocidental, o leitor é detentor de uma maior capacidade intelectual. Entretanto, tal argumento, embasado em pesquisas como a acima apontada, tem gerado um efeito nocivo à formação de novos leitores (PETIT, 2019, p. 41), dado que:

[...] essa atividade tornou-se uma obrigação, originando discursos de cunho moralizante sobre o fato de que ler é necessário ou, pior ainda, de que é necessário desejar ler. E as ladainhas sobre o fato de que “os jovens não leem mais” irritam os interessados, que veem nisso uma vontade de controle sobre seu suposto tempo livre, uma intrusão em seu universo [...]

Por isso, é necessário que os mediadores de leitura, professores de literatura, bibliotecários e demais profissionais ligados ao livro tenham cuidado com a abordagem sobre o tema, pois apenas exaltar a importância da atividade, ou apenas falar sobre o prazer de ler para alguém que nunca sentiu prazer ao desempenhar tal ação, pode afastar ainda mais os jovens de se tornarem leitores de fato. Sem o devido cuidado com as palavras e sem a elaboração de uma prática cultural de leitura, de uma forma paradoxal, o sujeito que busca formar novos leitores pode afastá-los ainda mais da leitura literária.

A solução para esse impasse, segundo Petit (2019, p. 42), é buscar nos próprios leitores o que faz com que eles leiam. O resultado desse questionamento é que, para além de preocupações utilitárias, como o fato de “querer se tornar mais inteligente” ou “querer um maior rendimento escolar”, o que os leitores buscam parece estar baseado em uma necessidade existencial (2019, p. 43):

Ao escutá-los, [...] surge a hipótese de que [...] ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento. (PETIT, 2019, p. 43).

Essa reflexão vai ao encontro do que pensam Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) ao definirem um tipo específico de letramento, o letramento lite-

rário, como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Através de uma exploração das potencialidades da linguagem, uma das propriedades típicas da literatura, desvela-se a “arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada” (COSSON, 2018, p. 16). Isso porque a ficção e a poesia “permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2018, p. 17). Dessa forma, o letramento literário é um tipo de letramento singular, pois ocupa um lugar único em relação à linguagem e “proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Cosson (2018) argumenta que a literatura tanto nos permite dizer o que somos como nos propicia expressar o mundo por nós mesmos, além de possibilitar incorporar o outro em nós sem a renúncia de nossa própria identidade. Por isso, ao invés de insistir em um discurso moralizante e sem eficácia para formar novos leitores, preferimos demonstrar aos alunos, através da oficina, algumas das diversas formas que existem de brincar com a literatura e de mostrar como ela está impregnada em nosso imaginário, conforme o que afirma Petit (2019, p. 139):

Nos livros, nós nos apoderamos de fragmentos de espaços fictícios para depositar ali nossa alma e dar forma a lugares onde viver, porque não moramos na cotação do euro ou do índice da Bolsa de Valores, no temor das loucuras fanáticas ou das catástrofes naturais. Moramos em meio a objetos que projetam em nosso cotidiano um pouco de beleza, de fábulas, de devaneios, de histórias que jamais aconteceram, que talvez jamais aconteçam, mas que ainda assim contribuem para nos definir.

É nesse conteúdo do imaginário, segundo Petit (2019, p. 136), que nos apoiamos quando, por exemplo, passamos por uma experiência amorosa: são os filmes, os poemas e as canções que nos auxiliam a compreender o que sentimos e a enriquecer aquela experiência vivida. Dentre os inúmeros títulos e personagens da literatura ocidental que fazem parte do nosso imaginário, algumas obras, consideradas clássicas, reportam, representam, traduzem, enfim, essas experiências e sentimentos. Um bom exemplo, no caso da temática amorosa, é *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Muito provavelmente poucos alunos de uma

escola de Ensino Médio no Brasil o tenham lido na íntegra, mas também serão poucos os que nunca ouviram falar sobre a obra, ou que nunca assistiram a algum filme que tenha se utilizado da intertextualidade com o texto do dramaturgo e poeta inglês. Isso acontece porque, de acordo com Ítalo Calvino (1993, p. 11), “Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” e porque “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 11).

Assim, ao longo da oficina, como ficará explícito na sequência relatada no presente trabalho, procuramos, ao invés de ressaltar a importância da leitura literária, correndo o risco de soar como uma intromissão, apresentar a literatura como um elemento presente em nosso imaginário, através do diálogo com obras clássicas como Robinson Crusoé, de Daniel Defoe; As Mil e uma Noites, a coleção de histórias do Oriente Médio; e As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato. Segundo Antonio Candido (2004, p. 189), podemos falar no poder universal dos grandes clássicos, pois eles têm a capacidade de interessar a todos.

Não obstante, despertar esse interesse, como observamos a partir da obra de Michèle Petit, é uma tarefa que deve ser executada com cautela. Nosso objetivo na realização da oficina não foi o de inserir os alunos na leitura desses clássicos, mas o de apenas apresentá-los como tal, por meio de atividades lúdicas e, ao final da oficina, de uma atividade de criação ficcional, como será exposto a seguir.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A oficina ocorreu com uma turma de aproximadamente trinta alunos, do Projeto Social Vicente Pallotti, em Santa Maria (RS), e foi desenvolvida a partir da demanda da instituição por uma oficina que abordasse a importância da leitura literária. Os alunos tinham idades variadas, entre seis a dezesseis anos, de forma que esse fato foi um desafio para pensarmos práticas de letramento literário que

abrangessem, de modo acessível, diferentes níveis de aprendizagem e variadas faixas etárias.

A oficina foi organizada tendo como base os passos da sequência didática apresentada por Rildo Cosson (2018) em *Letramento literário* - teoria e prática, que foram adaptados a fim de se adequarem ao contexto da prática estabelecida no Projeto Social. Dessa forma, a primeira etapa foi a motivação, que, segundo Cosson (2016), é a etapa na qual o mediador introduz ao aluno o universo que será apresentado no texto literário. Como não focamos a sequência em um texto literário em específico, mas procuramos realizar uma reflexão sobre a literatura, realizamos, nessa etapa, uma série de perguntas orais que dialogavam com os clássicos da literatura, propondo que os alunos refletissem sobre o tema. Dessa forma, o mediador estabeleceu um diálogo inicial apresentando a obra *Robinson Crusoe*, perguntando se os alunos a conheciam e se já tinham ouvido falar em histórias de naufrágos. Após isso, solicitou que dissessem o que, hipoteticamente, os alunos levariam para uma ilha deserta. Cada aluno escreveu em uma folha a sua resposta e, em seguida, compartilhou com a turma, apresentando as suas justificativas.

Dando seguimento à atividade, o mediador constatou que nenhum dos alunos havia escolhido um livro para levar a uma ilha deserta, e questionou esse fato a partir da provocação: se falamos que ler é tão importante, por que nenhum de vocês escolheu um livro para levar a uma ilha deserta? Os alunos arriscaram alguns palpites e o mediador deu continuidade à oficina, deixando essa indagação como uma provocação diante de discursos moralizantes. Então, na sequência, o mediador apresentou a sua resposta sobre o que levaria a uma ilha deserta: uma lâmpada mágica com um gênio, utilizando seus desejos para “sair da ilha deserta”, como nas histórias presentes no livro *As Mil e uma Noites*.

Quando o mediador deu a sua resposta, os alunos se sentiram trapaceados, dizendo coisas como “mas isso é impossível” ou “gênios não existem”. A partir dessas afirmações que o mediador passou para a etapa seguinte, a etapa

de introdução, que, segundo Cosson (2018), corresponde a uma apresentação do autor do texto literário abordado e de suas principais obras. Na oficina, entretanto, o que fizemos foi uma explicação à resposta do mediador, explicando que a sua resposta só é possível porque a literatura é constituída pelo mundo mágico das palavras, que nos permitem imaginar o que poderíamos ter levado para ilha, mesmo que isso não fosse possível na realidade, e mesmo que a própria situação de estar em uma ilha seja fictícia.

A partir das discussões anteriores, os alunos compreenderam que a literatura pode criar novos significados no mundo a partir da imaginação. Na terceira etapa da oficina, a qual podemos entender como uma segunda parte da motivação, visto que também ocorreu a partir de perguntas orais e pretendeu igualmente chamar atenção para um aspecto da literatura antes da realização da leitura de uma obra, foi apresentado aos alunos a imagem de uma personagem das obras de Monteiro Lobato, a boneca Emília. O mediador perguntou se os alunos a conheciam e comentou a respeito de uma situação hipotética na qual uma pessoa teria sido chamada de Emília. Então, questionou os alunos: *o que queremos dizer se chamamos uma pessoa assim?* Cada aluno escreveu em um papel uma palavra que sintetizasse o que Emília representava para si. Ao final da atividade, a turma compartilhou as respostas e chegou a um consenso dos principais significados, como, por exemplo, “tagarela”, “extrovertida”, “arteira”, “chata”, entre outros. Por meio dessa atividade, os alunos puderam perceber, através de um exemplo concreto, como a literatura constrói significados na realidade e nos ajuda a compreender o mundo.

Na etapa seguinte, a leitura, trouxemos aos alunos um outro exemplo do potencial criador da literatura, a partir da leitura oral coletiva do conto “Viagens”, contido em *Histórias de Cronópios e de amas*, do escritor argentino Júlio Cortázar. A seleção do conto se justifica por diversos motivos: 1) é de curta extensão, possibilitando a sua leitura de maneira integral durante a oficina; 2) por ser de curta extensão, também possibilita a leitura em voz alta, auxiliando crianças re-

cém alfabetizadas que talvez tivessem maior dificuldade no processo de decodificação; 3) seu conteúdo, por tratar de um conto em que criaturas com características peculiares convivem, se aproxima da imaginação infantil, e as características psicológicas dos cronópios, famas e esperanças podem despertar a atenção dos pré-adolescentes; 4) dialoga com o que vinha sendo apresentado na oficina até então, ao apresentar como características essenciais da literatura o seu potencial criador e imaginativo.

Além de “Viagens” se encaixar no contexto da atividade elaborada, o conto também se encaixa nos critérios para seleção de textos literários de Rildo Cosson:

1) herança cultural, pela importância do escritor argentino, um dos maiores contistas e críticos da América Latina, já que “não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança” (COSSON, 2018, p. 34); 2) atualidade, tendo em vista que o atual difere do contemporâneo, sendo obras atuais aquelas que “têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação” (COSSON, 2018, p. 34); 3) e diversidade, visto que as “obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo” (COSSON, 2018, p. 35). Aliado a isso, é muito provável que esse conto seja diferente daquilo que os alunos desta oficina estão acostumados a ler.

De acordo com Cosson (2018, p. 36), esses três critérios devem agir simultaneamente para que o letramento literário ocorra e “É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares”. A escolha, portanto, do professor ou do mediador de leitura deve levar em conta obras que têm um significado pessoal para o tempo contemporâneo, trazendo questionamentos, lições e discussões independente de quando foram escritas.

Ainda sobre a etapa da leitura, é importante lembrar que, segundo Cosson (2018, p. 29), “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de

leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar”. Portanto, é preciso oferecer aos alunos “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2018, p. 30). Dessa forma, concordamos com Souza e Cosson (2011, p. 104) quando afirmam que:

[...] fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comenta e a exemplifica aos alunos.

De acordo com Pressley (2002, apud SOUZA; COSSON, 2011, p. 104), são sete as habilidades ou estratégias de leitura: 1) conhecimento prévio, tudo o que o leitor já sabe sobre o que lê e ativa durante o momento da leitura; 2) conexão, quando o leitor ativa o conhecimento prévio realizando uma conexão com aquilo que está lendo; 3) inferência, a conclusão de uma interpretação que não está explícita no texto; 4) visualização, a criação de imagens pessoais em nossa mente; 5) perguntas ao texto, que fazemos a partir de pistas deixadas ao longo da leitura e que, no decorrer do texto, podem ser respondidas; 6) sumarização, buscar as partes essenciais do texto; e 7) síntese, articulação da leitura com impressões pessoais, reconstruindo o texto e modelando-o ao nosso conhecimento. Tendo em vista a existência dessas habilidades, muitas delas foram exemplificadas aos alunos durante a leitura do conto de Julio Cortázar, possibilitando a formação de um leitor que compreende a leitura não apenas como decodificação ou busca de informações isoladas, mas enquanto um processo ativo, que envolve fazer perguntas ao texto e projetar nele os próprios conhecimentos e somá-los aos que vão surgindo.

Após a leitura, ocorreu um breve diálogo com os alunos sobre o que acharam do conto, e foi perguntado a eles se conheciam pessoas que se parecem com aquelas criaturas descritas por Julio Cortázar. Após, a oficina teve continuidade com a etapa seguinte, a interpretação, dividida, conforme Cosson (2018), em dois momentos: um interior e outro exterior. A interpretação interna é o mo-

mento da decodificação “feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2018, p. 65), enquanto a interpretação externa é:

“[...] a concretização, a materialização da interpretação como um ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras com a nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2018, p. 65-66).

Como forma de concretizar a interpretação dos alunos, elaboramos uma atividade final para a oficina. Primeiramente, o mediador explicou o que são as criaturas criadas pelo escritor argentino Julio Cortázar e discutiu as características de cada uma delas, relacionando com a declaração do autor sobre essas personagens: “Eram tão estranhos que eu não conseguia vê-los claramente, uma espécie de micróbios flutuando no ar, uns glóbulos verdes que pouco a pouco iam tomando características humanas”.

A partir disso, a tarefa final consistiu em cada aluno criar a sua própria criatura, com características físicas e psicológicas próprias, para isso, podendo se inspirar livremente na realidade. Pedimos para que os alunos pensassem em características psicológicas e físicas de suas criaturas, bem como escolhessem um nome, a exemplo dos cronópios, famas e esperanças de Cortázar, e também que as desenhassem em uma folha de papel. Após todos os alunos terminarem a atividade, cada um apresentou a sua criatura, explicando seu nome e suas características e gerando o compartilhamento dos sentidos da leitura naquela comunidade de leitores.

Como finalização da oficina, o mediador explicou que cada criatura criada possui sua “idiossincrasia” e relacionou a leitura com a ampliação do vocabulário:

essa ampliação não é o objetivo último da leitura, a qual precisa do interesse e da disposição do leitor para acontecer, mas é um dos benefícios adquiridos por algumas pessoas que gostam de ler. Dessa forma, explicitamos que ninguém se torna leitor com o objetivo de ampliar o seu vocabulário; mas é por estar motivado, buscando alimentar o seu imaginário, que uma pessoa embarca no mundo da literatura, da criação e da imaginação.

FIGURA 1 – FOTO DOS DESENHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS NA ETAPA DE INTERPRETAÇÃO EXTERNA

FONTE: Dutra (2020).

CONCLUSÃO

De acordo com Bourdieu e Passeron (1964 apud LEITE, 1983, p. 38), a literatura, que durante muito tempo constituiu o signo distintivo do homem culto, passou a perder esse posto com a desvalorização das Humanidades e com a supervalorização das Ciências. Compreendida por séculos como uma forma de conhecimento acerca do homem, a literatura, diante das ciências “puras” e do conhecimento que só é creditado a partir de fatos científicos, é posta em questionamento: se não traz a verdade científica e não gera o lucro, qual o papel da literatura na modernidade? Para o intelectual francês Gilbert Lascault, uma das particularidades da literatura é justamente gerar uma crítica aos conceitos de eficácia e de utilidade. Em defesa do seu ensino, ele escreve:

Ensinar literatura não seria apenas aprender a ver uma obra uma série de informações que se poderia colocar em fichas. Ensinar a leitura não seria criar um método de leitura rápida. Seria, ao contrário, aprender a aceitar diante dos livros todos os extravios do coração e do espírito, incluindo o esquecimento do próprio livro.... A literatura não se ensina depressa, ela não é econômica, no sentido de economia tradicional, mas ela seria muito mais uma espécie de crítica da economia, uma crítica dos conceitos de eficácia e atualidade. (apud LEITE, 1983, p. 47).

Muitas vezes os professores não compreendem a particularidade da literatura, enclausurando-a em períodos literários ou convertendo-a em um catálogo conteudístico. O mesmo ocorre em relação aos discursos sobre a leitura, que tentam apresentá-la como um meio para outros fins, ou, ainda, com anúncios publicitários que prometem métodos de leitura dinâmica. O que não foi compreendido por esses indivíduos é o potencial crítico da literatura em relação ao mundo em que vivemos, cercado pelo utilitarismo e pelo interesse econômico, e que podemos construir a partir de nossas análises e intervenções. O filósofo italiano Nuccio Ordine escreve sobre a literatura em seu livro-manifesto *A utilidade do inútil* (2016, p. 31):

Dentro desse contexto fundado exclusivamente na necessidade de pesar e medir com base em critérios que privilegiam a quantitas, a literatura

(mas o mesmo discurso também poderia valer para os outros saberes humanísticos e para aqueles saberes científicos livres de um imediato objetivo utilitarista) pode, em vez disso, assumir uma função fundamental, importantíssima: exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos. Sua própria existência, de fato, chama a atenção para a gratuidade e para o desinteresse, valores considerados quase contracorrente e fora de moda.

Ensinar literatura, portanto, precisa ser sempre uma tentativa de mostrar aos alunos que há valor para além do que não é considerado prático, utilitário, lucrativo e concreto. Dito de outro modo, cabe evidenciar o valor – a relevância, a validade, a importância –, da leitura literária; o valor da imersão em novos mundos que se torna possível quando lemos um livro. É demonstrar a importância do imaginário nas nossas vidas, seja quando estamos apaixonados ou quando passamos por uma situação de tristeza ou de luto, pois o que muitas vezes nos ampara são os enredos, as personagens, os versos e as melodias criadas pelos artistas. É preciso uma distância cada vez maior de metodologias de ensino mecânicas. É imprescindível criar espaços onde os jovens leitores encontrem na ficção um lugar para a construção de seus imaginários. É primordial oferecer práticas de letramento literário por meio das quais iniciem seus percursos de leitura. E isso, sobretudo, porque, conforme apontamos no início desse trabalho, a literatura, nas palavras de Antonio Candido (2004), é um direito.

Foi pensando em todas essas premissas que elaboramos a oficina acima apresentada, buscando distanciar-se da obrigação e aproximar-se do imaginário. Por mais que a atividade relatada tenha sido uma curta experiência em um contexto fora de uma sala de aula tradicional (no sentido de não possuir apenas alunos da mesma faixa etária), a motivação dos participantes renovou nossa crença de que este seja um caminho adequado para tratar a literatura em sala de aula e para expandir os seus usos, fazendo-a um direito garantido à população.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CORTÁZAR, Julio. **Histórias de Cronópios e de famas**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário** - teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. A prática de letramento literário na sala de aula. In: **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da Catedral**: Ensino e Literatura em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEITE, Lígia Chiappini M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. IN: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: Um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. IN: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura** - velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160.

SOARES, Magda. **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

encontro
compartilhando
saberes

**EIXO 5:
ENSINO E PRÁTICAS
NO AMBIENTE
ESCOLAR**

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 1

YOGA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Veridiana Pereira Duraczinski¹

Thaysa Diovanna Bortoncello²

1 EMEF Renato Nocchi Zimmermann, Email: veridianaduraczinski@gmail.com

2 EMEF Renato Nocchi Zimmermann, Email: ysa2db@gmail.com

RESUMO: O movimento corporal constitui-se para a criança uma das principais formas de linguagem. Sendo assim, a inserção da Yoga como prática lúdica tem por objetivo propiciar um momento prazeroso e divertido aos pequenos e suas famílias, através da observação e imitação corporal/gestual e o uso de técnicas de respiração e relaxamento. A Yoga na educação pode se tornar um instrumento para o desenvolvimento da inteligência emocional, que é a capacidade desenvolvida pelos seres humanos de reconhecer e determinar suas próprias emoções e sentimentos, bem como a capacidade de lidar com elas, propiciando às pessoas envolvidas momentos de reflexão, relaxamento e autoconhecimento. Este trabalho foi desenvolvido por duas professoras de uma Escola Municipal de Santa Maria/RS, com uma turma de crianças na faixa etária de 2 a 3 anos e suas famílias, através de uma proposta pedagógica não presencial realizada no período de pandemia (covid19). A participação das famílias foi fundamental para a realização da proposta, visto que, em tempos de distanciamento social, a escola necessita ainda mais da dedicação das famílias para que o ensino-aprendizagem ocorra realmente. A maioria das famílias compartilhou os momentos vivenciados nesta proposta e participou deles, relatando que as crianças gostaram de realizar algumas posições e respiração da Yoga, e alguns pretendem continuar realizando no dia-a-dia.

Palavras-chave: Yoga. Movimento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido por duas professoras, as autoras desse trabalho, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmermann, de Santa Maria/RS, com uma turma de maternal 1, turno integral, que atende crianças na faixa etária de 2 a 3 anos, e suas famílias, através de uma proposta pedagógica não presencial realizada no período de pandemia (covid19). As propostas de atividades foram enviadas via grupo de WhatsApp da turma, forma essa de envio escolhida por unanimidade pelas famílias dos alunos. As interações foram todas realizadas pelo grupo, assim como as devolutivas das famílias, que ocorreram também em forma de vídeos, fotos ou até mesmo relatos por áudio ou por escrito.

Para compreender o trabalho desenvolvido, vamos apresentar inicialmente o conceito do que vem a ser Yoga ou loga, que tem como significado amplo controlar e/ou unir. Esse termo vem de origem sânscrita, uma língua presente na Índia, em especial na religião hinduísta. A Yoga é um conceito e uma filosofia, a qual trabalha o corpo e a mente. Ela está relacionada ao budismo e ao hinduísmo, com o uso de práticas como exercícios e meditação para trabalhar a mente e também a parte física.

A Yoga é uma filosofia de vida, tem sua origem na Índia, há mais de 5000 anos e, atualmente, ganha seguidores em todo o mundo. Ela trabalha as emoções, ajuda a agir de acordo com os pensamentos e sentimentos do praticante, e também traz um profundo relaxamento, concentração, tranquilidade mental, fortalecimento do corpo físico e o desenvolvimento da flexibilidade.

Pensando que os primeiros anos de vida são os mais importantes para o desenvolvimento físico, mental e emocional das pessoas, e que essa é a fase de despertar, explorar e aprender, em que os movimentos corporais ainda são soltos, leves e flexíveis, precisamos nos remeter à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais nos mostram que esta temática é muito presente ao tratar da Educação Infantil, não especificando a Yoga, mas a linguagem corporal.

Sendo assim, percebemos que, dentre as competências básicas preconizadas na BNCC, ela é a quarta competência que se estabelece: a linguagem corporal, assim como a linguagem verbal, visual, sonora e digital, pode ser utilizada pelo aluno para “Expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BNCC, pág. 11)

Conforme Lima (2020, pág. 1):

É nesta etapa que, com o corpo, a criança explora o mundo, o espaço e os objetos de seu entorno; expressa emoções, relaciona-se com os outros, realiza ações corporais (sentar, engatinhar, escalar, dar cambalhotas etc) importantes para seu desenvolvimento neuropsicomotor. Aqui, a

ação corporal é tida como um potente recurso para que a criança reconheça sensações, identifique limites e possibilidades, tenha espaços de imaginação e amplie repertórios de movimentos.

A BNCC deixa clara a importância do Corpo, Gestos e Movimento quando estabelece que, na primeira etapa da Educação Básica, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: expressar, conhecer-se, brincar, participar, conviver e explorar.

Por isso a importância de estarmos oferecendo atividades que possibilitem o pleno desenvolvimento das crianças, de forma que eles estejam se conhecendo, se descobrindo a si e ao mundo.

Como pode-se encontrar no Blog Bosque das Letras, no artigo sobre Yoga para crianças, o autor Piva destaca que é neste estágio da existência que se recomendam atividades que possam contribuir para a evolução plena, isto é, elementos que possam criar e fortalecer a inteligência emocional, pois vivemos em uma sociedade com acesso a informação ilimitado, onde frequentemente pessoas têm dificuldade para lidar com si próprias, com os outros e com o mundo.

Sendo assim, a Yoga vem a ser uma ferramenta para as crianças unirem o corpo e a mente, através de atividades que despertam prazer, como brincadeiras, jogos cooperativos, histórias, posturas de animais e também as danças.

O movimento corporal constitui-se para a criança uma das principais formas de linguagem. Sendo assim, a inserção da Yoga como prática lúdica tem por objetivo propiciar um momento prazeroso e divertido aos pequenos e suas famílias, através da observação e imitação corporal/gestual e do uso de técnicas de respiração e relaxamento. A Yoga na educação pode se tornar um instrumento para o desenvolvimento da inteligência emocional, que é a capacidade desenvolvida pelos seres humanos de reconhecer e determinar suas próprias emoções e sentimentos, bem como a capacidade de lidar com elas, propiciando às pessoas envolvidas momentos de reflexão, relaxamento e autoconhecimento.

A partir dessas pesquisas e leituras, chegamos na proposta da utilização da Yoga para crianças na educação infantil. Por estarmos vivenciando um momen-

to atípico de pandemia, nossas atividades são realizadas pelas famílias. Sendo assim, essa proposta pode ser realizada por todos os integrantes da família, com a criança exercitando o corpo e a mente, buscando controlar seus sentimentos e emoções, e ainda compreendendo suas atitudes e ações.

DESENVOLVIMENTO

A ORIGEM DA YOGA

A Yoga tem sua origem na Índia; em sânscrito, yoga viria de “jug”, que significa “juntar, conectar”. Na língua indo-europeia, o termo mais próximo parece ser “joug”. Embora a palavra evoque a submissão, entre os indianos, criadores do Yoga, o significado seria a conexão e a união. Segundo Carolina (2017), no Blog Superprof, trata-se do fato de unir o eu universal (brahman) e o eu individual (atman). Na verdade, é a relação entre o ser humano com o todo universal e o universo.

Sendo assim, a autora ainda destaca que, com os movimentos certos e a respiração adequada, somos capazes de nos harmonizar tanto psiquicamente quanto fisicamente e até mesmo espiritualmente.

Obviamente, a Yoga é o resultado de muitos testes e de uma maturação que durou milhares de anos. Esses estudos permitiram que a Yoga se tornasse o que é hoje, sendo assim é por isso que a Yoga não é apenas uma sucessão de técnicas para aprender a eliminar o estresse acumulado durante o dia.

Carolina (2017) ainda destaca que são milhares de anos de história que o praticante absorve em cada aula. Os diferentes movimentos e posições da Yoga buscam criar uma ligação entre o passado, o presente e o futuro.

Os historiadores que são especializados na história indiana apresentam dificuldades em datar com exatidão o início da Yoga. Conforme alguns arqueólogos que escavaram restos no Vale do Indo, parece que os traços mais antigos da Yoga datam de 5.500 anos atrás, por isso que quando se fala sobre uma prática

milênar, não se está exagerando, pois na verdade esses pesquisadores encontraram estatuetas que se dedicavam a posturas da prática física.

Alguns especialistas em Yoga e pesquisadores também relatam que o Yoga vem de uma prática ancestral praticada pelos brâmanes: o tapas. Esses exercícios são de extrema dificuldade para o corpo e para os sentidos, destinados a aumentar o poder da pessoa que os pratica assiduamente.

YOGA PARA CRIANÇAS

Quando pensamos em trabalhar com a Yoga na turma, fomos em busca de conhecimentos, de leituras sobre o tema, encontrando uma quantidade de material razoável. O material encontrado, porém, se referia, em sua maioria, a crianças maiores e adolescentes, e a nossa intenção era a de aplicar a técnica com crianças bem pequenas, na faixa etária de 2 e 3 anos. Constatamos que a Yoga, quando é apresentada às crianças, é diferente de como é praticada por adultos, levando sempre em consideração as particularidades e características da infância. Furlan (2012) destaca que ela pode se dar de uma forma agradável e divertida, tal como um jogo, que às vezes traz um pouco de desafio.

Para os autores Saraswati (2006) e Hermógenes (2007), a estrutura de uma aula de Yoga para crianças deve se basear na consciência corporal, na respiração, no relaxamento e na meditação. Ainda como destaca Silva (2009), a técnica da respiração nas aulas é muito importante: crianças com bronquite e/ou ansiedade podem trabalhar a respiração diafragmática de maneira lúdica, utilizando materiais como canudos, bolinhas, entre outros materiais que podem auxiliar no controle da respiração.

Para Ehrenfried (1991), as aulas de Yoga são técnicas que devem estar baseadas na respiração, no relaxamento e no alongamento do corpo, proporcionando um ganho tanto físico quanto emocional e mental. Quando praticada com frequência, garante uma melhora na qualidade de vida, evitando a tensão do cotidiano. A Yoga para crianças deve ser prazerosa e também estimular a imaginação. Conforme Silva (2009), as posturas podem ser ensinadas a partir de

uma história que vai sendo criada ao longo da aula como, por exemplo, os alunos serem os personagens da história, imitando os gestos dos animais, da natureza, dos heróis, sempre com um propósito de valores integrais do ser humano.

Ao articular as informações de diferente autores, pensamos que seria importante para as crianças, que estão em ensino remoto, a prática de Yoga, para auxiliá-las a entender e controlar a ansiedade, as emoções, os sentimentos que estão vivenciando neste período de pandemia, em que estão sem contato com outras crianças.

BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DE YOGA POR CRIANÇAS

A prática da Yoga é muito benéfica para saúde, tanto a física quanto a emocional. E você sabia que as crianças também podem realizá-la de forma segura, de modo a trazer benefícios à saúde delas? Assim como para os adultos, a execução das posturas, para os pequenos aprenderem a conhecer melhor o próprio corpo e a encontrar a paz interior, não serve apenas para os mais crescidos, pois as crianças menores também podem se beneficiar dos resultados. A seguir, elencamos alguns pontos e motivos que fazem da Yoga para crianças algo bastante valioso, enumerando por que esses benefícios são relevantes. Vamos compreender, primeiramente, por que a Yoga é importante para as crianças, pois quando se pensa em atividades enriquecedoras para os pequenos, é comum se decidir por um esporte ou algum curso de enfoque mais intelectual. No entanto, principalmente no momento atual em que vivenciamos a pandemia de covid-19, há mais uma alternativa que precisa ser considerada para aprimorar a vida das nossas crianças, sejam elas pequenas ou mais crescidas: a Yoga.

Estudos mostram que algumas escolas, de diferentes partes do mundo já aderiram a minutos da prática de Yoga durante o período das aulas, pois ela vem a contribuir e ajudar na autoestima da criança, sendo ótima para ser realizada em grupos, pois instiga a colaboração mútua e o cuidado com o outro, uma vez que não é competitiva e faz com que os participantes se sintam mais à vontade para

interagir. Música, histórias e jogos são alguns dos métodos lúdicos utilizados pelos professores.

Quando se pensa: quais são os benefícios da prática de Yoga para crianças? Com a atual popularização e divulgação da prática para crianças, está cada vez mais fácil de reconhecer e de apresentar esses benefícios para filhos, sobrinhos, netos e alunos, inclusive no ensino remoto. A prática será enriquecedora tanto no presente quanto no futuro dessas crianças. Abaixo seguem alguns desses benefícios para as crianças, assim como uma pequena explicação das contribuições na vida delas, segundo artigo publicado em NAMU Portal (2016):

- a) Concentração e equilíbrio: realizar todas as posturas requer muito foco e atenção, a prática constante de Yoga vai ajudar as crianças a terem mais concentração, não apenas durante as aulas, mas também na escola, e nos dias atuais em que vivenciamos a pandemia, em casa também podem ser observados esses resultados. Assim como em qualquer outra atividade que precise de atenção e disciplina, a Yoga é capaz de auxiliar na melhoria desse quesito e, consequentemente, no equilíbrio corporal e emocional;
- b) Ansiedade e estresse: crianças também podem sofrer com ansiedade e estresse. A correria do dia a dia e a rotina puxada de atividades escolares, realizadas via ensino remoto, têm feito com que os pequenos desenvolvam esse tipo de problema. A Yoga vem a ser uma ótima opção para crianças que estão com esses transtornos, pois ela é capaz de acalmar a mente, diminuir os batimentos cardíacos, controlar a respiração, aliviar o estresse e aumentar a qualidade de vida;
- c) Ausência de competitividade: é muito comum que muitos pais matriculem os filhos em diversas atividades competitivas, como futebol, vôlei, natação, entre outros. No entanto, nem tudo na vida precisa

ser conduzido pela competitividade, pois o excesso pode gerar malefícios à vida das crianças. Um dos grandes méritos da Yoga para crianças é ensinar que cada um é diferente, com formas diversas de se conduzir. Não dá para vencer ou perder na Yoga, pois todos seguem o mesmo caminho de forma igualitária;

- d) Flexibilidade: a prática permanente de Yoga ajuda as crianças a terem mais flexibilidade, pois as posturas que serão realizadas durante a sua prática, além de trabalharem as articulações, também são ótimas para auxiliar no crescimento e no desenvolvimento corporal, uma vez que ter flexibilidade é muito bom para a prevenção de futuras lesões. Assim como os adultos, as crianças levam algum tempo para se adaptar a cada uma das posturas, mas contam com a vantagem de serem mais flexíveis por conta da idade;
- e) Respiração: a respiração é um ponto importante na Yoga. Para se ter um bom resultado, é necessário que ela esteja em harmonia com o momento. A respiração contribui para diminuir a ansiedade, também traz paz e tranquilidade, e ainda liga o corpo e a mente. Também se nota que, com o passar do tempo e com a prática frequente da Yoga, as crianças dormem melhor e ficam mais calmas;
- f) Empatia: a expressão “namastê” significa “a essência que habita em mim saúda a essência que habita em você”. Esse lema, fundamental para a Yoga, sinaliza o quanto ela ensina sobre empatia. A capacidade de se enxergar no outro e sentir o que ele sente é fundamental para quem vai formar a sociedade do futuro. Com tantos problemas em diversos aspectos, é essencial que essa geração de profissionais desenvolva mais empatia;
- g) Conhecimento sobre o corpo: a prática da Yoga se fundamenta em conectar a pessoa com o seu próprio corpo. Isso é bastante valioso para os adultos, mas também para as crianças pois, por elas esta-

rem em fase de formação, isso é ainda mais importante. Além de ajudar as crianças a se conhecerem melhor, a Yoga possibilita que elas enxerguem e identifiquem seus limites e consigam trabalhar a favor de expandi-los, melhorando suas posturas diárias, frente às circunstâncias atuais de distanciamento social que vivenciamos;

- h) Amor ao próximo: um dos conceitos da Yoga é o respeito. Viver em harmonia consigo, com o próximo e com o meio ambiente é uma lição que a prática ensina. Ao realizar as posturas de Yoga, as crianças tenderão a crescer com a consciência da importância de amar o seu semelhante e a cuidar de tudo o que têm em volta;
- i) Autonomia: desenvolver a autonomia das crianças é algo bastante valioso, pois pode contribuir para diversas áreas da vida delas. A Yoga é uma ótima forma de potencializar esse aspecto, uma vez que será um momento vivido por elas em equilíbrio com si próprias, em que saberão e compreenderão seus limites e o limite do outro;
- j) Motivação: as crianças também precisam de atividades que as estimulem. A motivação é muito importante para que tenham sucesso nas atividades da escola e fora dela, e nesse momento de pandemia a Yoga tem muito a contribuir com a saúde e bem estar dos alunos.

Podemos, a partir desses pontos levantados como benéficos para as crianças, compreender que a prática da Yoga oferece o equilíbrio necessário para que elas sintam o que é importante cultivar por meio da concentração e disciplina. Isso é importante não só para essa fase da vida, como também para as que virão a seguir. Será muito favorável para o processo de aprendizagem dos alunos, e ainda trará resultados positivos para o convívio familiar, pois as crianças poderão identificar e lidar com suas angústias, emoções, sentimentos, limites, entre outros, que cada uma estará descobrindo.

A PROPOSTA E A REALIZAÇÃO: YOGA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer do ensino remoto, buscamos enviar às famílias propostas de atividades que fossem de fácil realização e que os materiais utilizados fossem de fácil acesso. Pensando nisso, sempre propusemos atividades que possibilitassem às famílias momentos prazerosos e de interação entre seus membros.

Quando propusemos a atividade da Yoga, buscamos atender também angústias vindas das famílias, através de questionário aplicado via WhatsApp, para compreendermos como estava sendo vivenciada a pandemia nas famílias, como as crianças estavam se sentindo e quais as dificuldades vinham encontrando. O relato da maioria das famílias veio no sentido de que estavam encontrando dificuldade com relação a limites, pois as crianças estavam bastante agitadas e inquietas.

Após a leitura da devolutiva desses questionários, fomos em busca de atividades que pudessem contribuir com as famílias, de alguma forma auxiliando-as a passar por este momento de pandemia.

A partir de leituras e pesquisas, encontramos a Yoga sendo utilizada com crianças e, assim, fomos em busca de material para utilizarmos com a nossa turma. Chegamos à proposta de utilização do livro de Joãocaré, que traz diferentes posições da Yoga sendo realizada por animais, esses em posições muitas vezes inusitadas, exercitando as crianças também de forma lúdica.

Inicialmente propusemos no grupo de WhatsApp da turma que as famílias assistissem ao vídeo “Yoga para crianças, imitando animais”: <https://www.youtube.com/watch?v=5RfWgMJ6dcw> e em seguida disponibilizamos o livro “Aprendendo com os bichos: Yoga para crianças”, de autoria de Joãocaré, da Editora WMF Martins Fontes.

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO APRENDENDO COM OS BICHOS:
YOGA PARA CRIANÇAS

FONTE: Joãocaré (2012).

Abaixo segue um exemplo de uma das posições apresentadas no livro, em que se mostra a imagem do bicho na posição de Yoga, se apresenta o nome dado à postura, um passo a passo de como realizá-la de forma adequada e, ainda, uma breve apresentação do animal, explicando sua origem, onde vive e alguns hábitos.

FIGURA 2 – EXEMPLO DE UMA DAS POSIÇÕES ENCONTRADAS NO LIVRO

FONTE: Joãocaré (2012).

A participação das famílias foi fundamental para a realização da proposta, visto que em tempos de distanciamento social, a escola necessita ainda mais da dedicação das famílias para que o ensino-aprendizagem ocorra realmente.

A maioria das famílias participou e compartilhou os momentos vivenciados nesta proposta, relatando que as crianças gostaram de realizar algumas posições e também a respiração da Yoga, e que alguns pretendiam continuar realizando no dia a dia a prática, pois sentiram que as crianças, após a realização da atividade, estavam mais tranquilas, serenas e elas mesmas pediram em outros momentos para realizar.

Abaixo, apresentamos algumas das propostas junto de algumas devolutivas. Todas as imagens da proposta foram retiradas do livro de Joãocaré (2012).

FIGURA 3 – POSTURA DO SÁBIO: LIVRO DE JOÃOCARÉ (2012)
À ESQUERDA E ALUNA À DIREITA

FONTE: Joãocaré (2012) à esquerda. As autoras à direita (2020).

FIGURA 4 – POSTURA DA FLOR DE LÓTUS: LIVRO DE JOÃOCARÉ (2012) À ESQUERDA E ALUNA E IRMÃ À DIREITA

FONTE: Joãocaré (2012) à esquerda. As autoras à direita (2020).

FIGURA 4 – POSTURA DA RESPIRAÇÃO DO TIGRE: LIVRO DE JOÃOCARÉ (2012) À ESQUERDA E ALUNA À DIREITA

FONTE: Joãocaré (2012) à esquerda. As autoras à direita (2020).

Pode-se perceber nas devolutivas o envolvimento das crianças, que se interessaram e realizaram a proposta com entusiasmo e comprometimento, além de que tiveram o acompanhamento das famílias, não apenas orientando, mas também participando. Além dessas imagens, recebemos também vídeos em que aparecem as crianças realizando as propostas sob orientação de um adulto, mas também com a participação dos irmãos, alguns mais velhos, outros menores. Isso mostra que a realização da proposta motivou e envolveu toda a família.

A criança está sempre a explorar novas descobertas e novos desafios, e a Yoga tem a intenção de proporcionar diferentes vivências físicas, sociais, cognitivas e afetivas, e assim despertar valores e virtudes de respeito por si e para todos os seres, também no sentido de transmitir tranquilidade. Através dos exercícios, a criança é capaz de ampliar suas habilidades, coordenação motora, equilíbrio, concentração e liberar emoções, proporcionando mais autoconfiança.

A prática de Yoga por crianças é feita de forma lúdica e criativa, pois o brincar contribui para a condição natural da descoberta pela criança. Observou-se ainda que a Yoga representou também um desafio, devido à necessidade de se exercitar a disciplina, na dificuldade em algumas posturas, em se manter o silêncio no momento do relaxamento, possibilitando uma grande interação e participação das crianças junto a suas famílias, descobrindo seus limites.

COMO TRABALHAR A YOGA COM CRIANÇAS

Existem na internet materiais como vídeos disponíveis para se trabalhar a Yoga com crianças, vídeos educativos, vídeos explicativos e vídeos com sugestões de posições. Além do livro de Joãocaré, existem outros que podem ser utilizados pelas famílias para se trabalhar a Yoga com crianças, sejam elas bem pequenas ou maiores pois, como já vimos, não existe idade para a prática da Yoga. Para as crianças, ela precisa ser lúdica para que seja atrativa de início, pois depois elas se sentirão bem com a realização e gostarão de explorar diferentes posições.

Algumas sugestões de livros são “Yoga Para Crianças”, de Rosângela Maria Bassoli; “O Pequeno Yogue: Yoga para Crianças”, de Débora Cristina Molon (Autora), Roberto Lanznaster (Ilustrador); “Quietinho feito um sapo: Exercícios de meditação para crianças (e seus pais)”, de Eline Snel (Autora), Anna Cunha (Ilustradora), Fabienne W. Mercês (Tradutora); “Brincando de mindfulness: 50 exercícios para praticar a atenção plena com crianças”, de Patricia Calazans; “Meu primeiro livro de ioga”, de Christiane Engel (Autora), Fernando Nuno (Tradutor); “Meu primeiro livro de Mindfulness”, de Christiane Engel (Autora), Silvana

Salerno (Tradutora); “Eu medito e me conheço: Os exercícios do Pequeno Sábio para acolher as emoções e desenvolver a atenção”, de Sophie Raynal (Autora, Arte de Capa), Mell Brites (Tradutora), Aurélie Guillerey (Ilustradora); “Meditação em Ação para Crianças”, de Susan Kaiser Greenland; “Brincando com o Yoga”, de Elisabetta Furlan; “Yoga Para Crianças”, de Rosângela Maria Bassoli.

Por exemplo, o livro “O Pequeno Yogue: Yoga para Crianças”, de Débora Cristina S. C. Molon (Autora) e Roberto Lanznaster (Ilustrador), é uma obra indicada para introduzir as crianças no universo da Yoga. O livro mostra como é fácil e divertido praticar Yoga, explica que na técnica se pode espreguiçar como um gato ou ficar firme e imóvel como uma montanha, busca trazer a diversão por meio de posturas lúdicas, que exercitam relaxamento e clareza.

O livro “Yoga Para Crianças”, de Rosângela Maria Bassoli, além de trazer sequências de posturas ricamente ilustradas com fotografias, é baseado na experiência da autora em Yogaterapia. Em sua parte final, oferece ao professor algumas histórias - especialmente adaptadas da literatura clássica - para ensinar valores humanos às crianças, aproximando assim a experiência infantil das virtudes cultivadas pelo Yoga.

“Brincando de mindfulness: 50 exercícios para praticar a atenção plena com crianças”, de Patricia Calazans, apresenta uma prática de atenção plena ao momento presente, que leva a um estado mental de ampliação da consciência, para reduzir os níveis de estresse mental e emocional. Aplicado a crianças, o mindfulness melhora o foco e a concentração – principalmente daquelas que apresentam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) –, regula os níveis de ansiedade, aprimora as habilidades sociais e emocionais, melhora a qualidade do sono e a criatividade, tudo isso afetando positivamente a saúde e o bem-estar. Os exercícios deste livro, apresentados em forma de caixinha com 50 cartas, são direcionados para que os pais, educadores, tutores e professores conduzam as atividades de forma lúdica, leve e divertida.

No livro “Brincando com o Yoga”, de Elisabetta Furlan, percebe-se que a Yoga vem no sentido de desenvolver nas crianças um sentimento de paz e har-

monia interior e, simultaneamente, em relação ao ambiente externo em que a criança está inserida, seja ela o ambiente familiar ou escolar. Neste livro, as técnicas de Yoga são apresentadas de uma forma bastante agradável e divertida, por meio de ilustrações repletas de senso de humor, para que tudo seja atrativo às crianças. O método deste livro pode ser aplicado a crianças de 3 a 10 anos. A obra ainda acompanha um pôster colorido com todas as posturas, facilitando a compreensão pelas crianças.

Estes são alguns livros que podem ser trabalhados e/ou oferecidos às crianças para leitura, dependendo da faixa etária que elas se enquadram. O que se percebe estar presente em todas as obras relatadas é o aspecto lúdico, de tornar a prática da Yoga algo prazeroso para as crianças, sejam elas bem pequenas ou não, proporcionando momentos de descontração e de relaxamento, para que os alunos possam vir a compreender suas emoções, seus sentimentos, suas angústias, e também os seus limites, principalmente os limites corporais, em que cada criança entenderá como conseguir chegar a determinada posição de forma segura, que lhe proporcione conforto e prazer.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que a realização da atividade pelas famílias foi de extrema relevância pois, como as próprias relataram, as crianças gostaram de realizar e pediram em outras situações para fazer novamente. Acreditamos que, por estarmos vivendo em um momento diferente, em que as crianças estão sem opção de atividades e sem contato com outras crianças, esse tipo de atividade contribuiu para que elas pudessem explorar situações diferentes com seu corpo, indo em busca de desafios e de entender seus limites.

Pois, como já se sabe, as crianças captam todas as energias e as emoções do ambiente familiar, sejam elas positivas ou negativas, e de uma forma ou outra acabam transmitindo essas experiências para o seu convívio social. Entretanto, como estamos vivenciando um período diferente, de pandemia, em que o contato

social está muito restrito, praticamente em algumas famílias não existem interações externas. Dessa forma, as crianças acabam por vivenciar muito o dia a dia do ambiente familiar e, por serem muito pequenas, não sabem como expressar suas emoções, sentimentos e angústias. Sendo assim, a Yoga pode vir a ser uma boa forma de a criança conseguir compreender-se e se expressar.

Pais, famílias e professores(as) que buscam conhecer um pouco mais da importância da prática da Yoga para crianças e também os seus benefícios, podem considerar incluir essa atividade no dia a dia dos pequenos. Nesse tempo de pandemia de COVID-19 que atravessamos, no qual estamos vivenciando o distanciamento social, em que nossas crianças não têm contato com outras crianças, não vão a escola, é necessário proporcionar a elas atividades diversificadas e que venham a contribuir com seu crescimento e desenvolvimento. É importante considerar combater a ociosidade com uma programação enriquecedora e é ainda melhor fazer isso com algo tão completo como a Yoga. Sabe-se que é durante a infância que muitos dos conceitos do ser humano estão se formando, tanto os físicos quanto os emocionais. Portanto, isso faz com que esta seja a fase ideal da vida para começar a aproveitar os benefícios da Yoga, visando tanto à saúde quanto ao bem-estar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BASSOLI, Rosângela Maria. **Yoga Para Crianças**. Editora Átomo; 2ª edição. 2018.

CALAZANS, Patricia, **Brincando de mindfulness**: 50 exercícios para praticar a atenção plena com crianças. Matrix; 1ª edição, 2018.

CAROLINA. **Como surgiu a filosofia do relaxamento?** Blog Superprof. 2017. Disponível em <https://www.superprof.com.br/blog/surgimento-da-meditacao/> Acesso em 16. Nov. 2020.

EHRENFRIED, I. **Da Educação do Corpo ao Equilíbrio do Espírito**. São Paulo: Summus, 1991.

ENGEL, Christiane. **Meu primeiro livro de ioga**. Editora: Carochinha; 1ª edição, 2019.

ENGEL, Christiane. **Meu primeiro livro de Mindfulness**. Editora: Carochinha; 1ª edição, 2020.

FURLAN, E. **Brincando com o Yoga**. São Paulo: Ground, 2012.

GREENLAND, Susan Kaiser. **Meditação em Ação Para Crianças**. Editora: Lúcida Letra; 1ª edição, 2018.

HERMÓGENES, J. **Auto Perfeição com Hatha Yoga**: Um clássico sobre saúde e qualidade de vida. 48ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2007.

JOÃOCARÉ. **Livro Aprendendo com os bichos: yoga para crianças**. Editora: WMF Martins Fontes. 2012.

LIMA, Francisco. **BNCC: Corpo, gestos e movimento como recursos na Educação**. Disponível em < <https://www.eloseducacional.com/educacao/bncc-corpo-gestos/> > Acesso em 11. Nov. 2020.

MOLON, Débora Cristina S. C. **O Pequeno Yogue**: Yoga para Crianças. Editora: Caminho Suave; 1ª edição, 2020.

NAMU PORTAL. **Benefícios da yoga para crianças**. Disponível em <https://namu.com.br/portal/corpo-mente/yoga/beneficios-da-yoga-para-criancas/> Acesso em 18. Nov. 2020.

PIVA, André. **Yoga para crianças**. Disponível em <<https://bosquedasletras.com.br/yoga-para-criancas/>> Acesso em 29. Out. 2020.

RAYNAL, Sophie. **Eu medito e me conheço**: os exercícios do Pequeno Sábio para acolher as emoções e desenvolver a atenção. Editora: Companhia das Letrinhas; 1ª edição, 2020.

SARASWATI, S. S. **Yoga e Educação para Crianças**. Belo Horizonte: Satyananda Yoga Center, 2006.

SNEL, Eline. **Quietinho feito um sapo**: exercícios de meditação para crianças (e seus pais). Editora: Bicicleta Amarela; 1ª edição, 2016.

SILVA, G.D. **Curso Básico de Yoga. Teórico e Prático**. São Paulo: Phorte 2009.

**encontro
compartilhando
saberes**

CAPÍTULO 2

O USO DO RECURSO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO PARA A ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE AULA: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Jocelaine Maieron¹

Joceli Cargnelutti ²

1 Graduada em Letras – Português e Literaturas – EAD, UFSM. E-mail: joce.sho@gmail.com.

2 Professora orientadora externa do Curso de Letras Português e Literaturas a Distância da UAB da UFSM. E-mail: jocelicargne@gmail.com.

RESUMO: O primeiro contato que o aluno de licenciatura em Letras Português tem com o universo escolar é via o Estágio Curricular Supervisionado, marcando, assim, o início da prática profissional. Um dos instrumentos disponibilizados para conhecer as instituições é o questionário investigativo, cuja finalidade é saber sobre opiniões, interesses, expectativas dos alunos. Dessa forma, o presente trabalho busca investigar a validade e a pertinência do uso do instrumento questionário investigativo como suporte no planejamento das aulas do Estágio Curricular. Além disso, procura mapear as questões e as respostas que contribuíram para o planejamento das aulas, bem como apresentar os resultados obtidos como forma de validação do instrumento, procurando compreender a relevância desse suporte como objeto de coleta de dados para preparação das aulas. As etapas desenvolvidas percorreram a revisão de literatura, fundamentada nos autores como Gil (1999), Marconi e Lakatos (2008), Knechtel (2014) e Zanella (2009), que serviram de base teórica para o desenvolvimento da metodologia, embasadas na pesquisa quantitativo-descritiva, com o mapeamento das questões, o cruzamento das respostas e, por fim, apresentação dos resultados. O que foi possível constatar é que as informações geradas a partir do questionário investigativo foram decisivas na construção do planejamento das aulas do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Palavras-chave: Questionário investigativo. Planejamento de aula. Estágio curricular.

INTRODUÇÃO

Ao entabular a caminhada na condição de acadêmicos do Curso de Letras – Português e Literaturas, inicia-se uma jornada pelo mundo da linguística e, a partir de então, somos orientados e preparados para exercer nossa futura profissão dentro do espaço escolar. Nessa jornada de quatro anos de formação, desempenhamos a função de aluno e preparamo-nos para desempenhar o papel de aluno-professor, mais especificamente como estagiários, conforme prevê e regulamenta a base legal para tal exercício, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), suas alterações e regulamentações.

Esse percorrer acadêmico, assinalado pelo planejamento das aulas, é marcado pela dificuldade de encontrar o bom entendimento entre a teoria e a prática, porque o universo escolar é dinâmico, por isso demanda um entendimento de que,

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e uma saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 230).

A insegurança inicial do aluno-professor é devido a adentrar num universo desconhecido³⁰ por falta de experiência na atividade de docência, pela falta de contato com estudantes do ensino médio e, também, pela dificuldade de domínio de todos os aspectos que envolve nossa língua materna: o desenvolvimento de competências para que nos tornemos profissionais com as habilidades necessárias, com criticidade e com a capacidade mobilizadora e transformadora de nossos estudantes. Ao iniciar o processo preparatório para desenvolvimento dos estágios, de acordo com Chevallard (1991, *apud* GONÇALVES e FERRAZ, 2012, p. 102), é possível perceber as dificuldades de diálogo e de reflexões entre as teorias abordadas e discutidas durante os anos de formação e que vêm consolidar e efetivar a transposição didática dentro da sala de aula. Importante o que diz Tardif (2002, p. 52), há “uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. [...] Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos.” Dúvidas e incertezas essas estarão presentes no decorrer do curso e, em especial, nas disciplinas de estágios curriculares.

Apesar dessa preocupação inicial, o estágio é um momento de extrema importância para os estudantes do curso de letras e também para outras áreas da educação, visto que é necessário entendê-lo através de uma concepção so-

30 Cheio de desafios e oportunidades de crescimento pessoal e profissional, um mundo fantástico que iremos descobrir e vivenciar. Um momento único que gera incertezas, medos, angústias, mas ao final se desvela extremamente gratificante e emocionante.

ciointeracionista do ensino de Língua Portuguesa, por isso trazemos a concepção de estágio segundo Pimenta e Lima (2012, p. 55-56 *apud* SOUSA, LUCENA e SEGABINAZI, 2014, p. 208),

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. [...] Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio.

Para ajudar nesse processo de elaboração e preparação dos planos de aula e sequência didática, a partir do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio III (o qual previa a aproximação, observação, questionamentos, desenvolvimento e dinamização de práticas no universo escolar de escolas estaduais de ensino médio), os professores da disciplina disponibilizaram uma ferramenta para subsidiar nosso planejamento: um questionário investigativo.

Esse instrumento pode ser considerado uma técnica de investigação e apresentação de uma série de questões e perguntas às pessoas, com o foco principal de conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas de um grupo determinado (GIL, 1999, p. 128), com o intuito de buscar informações sobre a composição da turma com relação a dados como: idade, gênero, estrutura familiar e, também, com a finalidade de entender como a turma se relaciona entre si, entre docente e discente, entre preferências e atividades de interesse, para que assim se torne possível a construção de um planejamento com o objetivo principal de envolver o estudante em atividade que venha ao encontro de suas expectativas em relação ao saber.

A contribuição desse instrumento, como auxiliar e norteador, será objeto de pesquisa do presente trabalho, que busca resposta para o problema de pesquisa:

qual a pertinência e relevância do questionário investigativo como suporte na elaboração do planejamento das aulas do Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio? A partir disso, ainda se destacam como objetivos: a) mapear as questões e respostas do questionário investigativo, destacando aquelas que contribuíram decisivamente para os planejamentos das aulas; b) apresentar os resultados obtidos após a dinamização das aulas planejadas como forma de validar ou não o uso da ferramenta questionário investigativo; c) compreender a relevância do uso do questionário investigativo como instrumento de coleta de dados para a preparação de planejamento de aula.

Para atingir os objetivos propostos no presente trabalho, foi realizada uma investigação metodológica que auxilia a discussão do tema e a validação dos dados que serão analisados e confrontados segundo a teoria bibliográfica, principalmente referente ao instrumento utilizado para o levantamento de dados, e que serviu para subsidiar as considerações que serão objetos da pesquisa que ora se apresenta: o questionário investigativo. Para contextualizar a teoria, trago o apoio de Gil (1999), onde irei tecer considerações sobre a conceituação, vantagens, construção e análise de conteúdo; soma-se também uma discussão com base em Knechtel (2014), sobre a pesquisa quantitativa.

O uso do instrumento questionário foi escolhido para servir como um apoio na construção do planejamento das aulas, visto que o universo escolar, em especial o ensino médio, é caracterizado por desafios com alunos e suas características próprias da fase adolescente, alguns já na transição para a fase adulta - já que precisam se lançar no mercado de trabalho para auxiliar suas famílias; outros já experimentam, prematuramente, a maternidade/paternidade. Enfim, o universo no qual adentramos a partir do presente estágio é por deveras complexo, enigmático, pontuado por subjetividades, imprevisível, desafiador e surpreendente. Ao iniciar os primeiros contatos, através das observações em sala de aula, estes ficam muito limitados devido à carga horária insuficiente para mapear as expectativas dos discentes.

Por tais razões, o questionário investigativo torna-se uma ferramenta valiosa, pois possibilita mapear opiniões, crenças, interesses, expectativas de um grupo determinado (GIL, 1999, p. 128). A partir dessas considerações, revelo o despertar do interesse de compreender a relevância do questionário investigativo, pois ele se tornou peça importante, elemento fundamental e norteador na sequencialização do planejamento das minhas aulas. Assim, ao cruzar os resultados dos dados, percebi as possibilidades para envolver os estudantes na minha proposta, e as conclusões desse trabalho socializarei no presente artigo.

Ao pontuarmos sobre a metodologia, que no presente processo de conhecimento é um objeto importante que vem agregar como forma mais individual de olhar, necessário se faz um entendimento sobre a pesquisa científica, que segundo Knechtel (2014, p. 81), “[...] é uma atividade humana cujo propósito consiste em descobrir respostas às indagações formuladas. A pesquisa é, assim, a busca de dados e de informações.”

Para chegar às respostas, trilhar-se-ão caminhos, e esses convergem em metodologias para respaldar nossos saberes cientificamente, por isso, quanto à classificação do presente trabalho foi utilizada a pesquisa quantitativo-descritiva, cuja

[...] principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave. [...] Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. Utilizam técnicas como entrevistas, questionários, formulários etc. [...]. (MARCONI, LAKATOS, 2008, p. 70). Grifo nosso.

Assim, estudamos as características de um determinado grupo, através da coleta de dados relacionadas a gênero, idade e questões sobre o seu meio social, etc. (Ibid., p. 44); mesma pontuação faz Knechtel (2014, p. 145), mas vai além ao inferir que a pesquisa vai descrever uma população ou fenômeno, também refere a importância de estabelecer relações a partir dos dados coletados. Para Zanella (2009, p. 80), a utilização de instrumentos se faz necessário para que o pesquisador possa “[...] se afastar do objeto e de suas impressões pessoais.”

Para produzir uma pesquisa que encontre resposta para nossas questões, será realizado um Estudo de Caso, um levantamento junto aos educandos. O estudo de caso consiste em verificar com uma abordagem com mais profundidade e amplitude, a realidade de um grupo, no nosso caso: uma turma (GIL, 1999, p. 72).

Com relação ao método a fim de subsidiar o estudo de dados, podemos utilizar pesquisas quantitativas e qualitativas, que para Knechtel (2014, p. 91 e 97),

A abordagem quantitativa é uma modalidade de pesquisa sobre um problema, humano ou social, baseada na testagem de uma teoria composta de variáveis, quantificadas em números e analisadas por meio de procedimentos estatísticos, de forma a determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não. A abordagem qualitativa é uma modalidade de pesquisa voltada para o entendimento de fenômenos humanos e cujo objetivo é obter uma visão detalhada e complexa desses fenômenos, analisando a forma como os respondentes os configuram e os apreendem.

O instrumento principal para obter os dados necessários para a presente pesquisa foi a utilização de um questionário, com questões quantitativas, disponibilizado pela equipe de Estágio Supervisionado no Ensino Médio III – EAD³¹, que foi aplicado na turma alvo da intervenção.

Para abrir a reflexão sobre as teorias, trazemos um problema apontado por Richter (2000, p. 11), “O ensino de língua materna está na UTI há muito tempo [...]”, fato perceptível, ao passo que cada disciplina, ao longo do curso, vai tecendo suas considerações; notamos, assim, que há um universo maior, mais amplo, e passamos a entender o porquê. Para entender o problema³², é importante fazer uma retrospectiva sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa no Brasil, que só passou a receber um olhar como ensino, no território ainda colônia, com as reformas pombalinas, entre os séculos XVI e XVII; mas o propósito era firmar

31 Em conversa informal com a Prof.^a Joceli Cargnelutti, a docente pontuou que a aplicação do questionário já é um instrumento consolidado no curso de Letras Português, na modalidade presencial, e, em 2019, foi introduzido no curso a distância.

32 No presente artigo vamos tratar o problema da rejeição da disciplina de Língua Portuguesa por parte dos estudantes no ensino médio, porque está relacionado diretamente com o envolvimento na tarefa proposta na sequência didática.

o domínio português através da adoção da “língua do Príncipe”, objetivando melhorar a administração do império lusitano nas terras coloniais. Assim, segundo Bunzen (2011, p. 891) foi “uma política de expansão linguística de uso interno e externo, pois, do ponto de vista político, foi o maior responsável pelo ensino **obrigatório** da língua portuguesa em Portugal e no Brasil” (grifo nosso). Marquês do Pombal, antes da reforma já obrigava, através da carta régia, a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa aos colonos e índios, sendo proibida a linguagem indígena.

A partir de então, instituída a língua portuguesa, há várias tentativas de um ensino da Língua Portuguesa no país, mas muito arraigado para o ensino das classes dominantes. De acordo com Buzen (2011, p. 896), a partir da década de 30 do século XX, há a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, e este vem consolidar programas oficiais e disciplinas, sendo somente em 1931, consolidada a disciplina de Português “com objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas para cada disciplina”, mas ainda longe de trazer ao estudante o domínio linguístico para o seu letramento e sua emancipação como cidadão crítico.

De acordo com Soares (*apud* ANGELO, 2005, p. 5), a partir da década de 60, há uma tentativa de democratização do acesso à educação, porém a escola não atendia às expectativas das camadas populares, não havia significado no aprender para esses alunos, acentuando ainda mais a crise na escola.

Segundo Buzen (2011), nos anos de 90, na tentativa de formar cidadãos voltados às interações sociais, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997). A partir de 2018, entra para o campo educacional um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que reforça os preceitos dos PCNs principalmente no sentido de trabalhar a proximidade de uso da Língua Portuguesa através dos gêneros textuais.

Nesse contexto social, o professor de linguística tem um papel de desenvolver indivíduos letrados, pois para Soares (2009, p. 40),

[...] indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Precisamos desenvolver habilidades para o letramento de nossos jovens, para habilitá-los a se inserir no contexto social, cultural, entendendo, assim, que não basta apenas saber ler e escrever, os alunos precisam desenvolver as habilidades cognitivas para interpretar e gerar opiniões no mundo e sobre ele.

Realizadas as considerações sobre alguns problemas com relação à nossa língua materna, trazemos algumas considerações sobre o processo de embarcar, metaforicamente falando, dentro do universo escolar, e necessariamente deixar para trás toda uma bagagem que nós fomos ensinados em nossa formação inicial, pois segundo Veiga-Neto (2002, p. 23),

Todos nós, que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação, tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados.

Ao entrar em contato com as teorias e ao dialogar com estudiosos, percebe-se a importância da língua materna, e a sua necessidade de ser ativa e estabelecer relação de sentido para o discente. Busca no perfil profissional do professor em formação, em sua perspectiva pós-moderna, colocar o acadêmico de letras em vários cenários e em múltiplos propósitos e razões, assim exercendo papéis de investigadoras ou mesmo como militantes pedagógicos (VEIGA-NETO, 2002, p. 37). Por isso, cabe aos futuros professores da área da linguística mudar um cenário que caracteriza, segundo Richter (2000, p. 11), uma ideia de que há “a manutenção de estratégias de ensino ultrapassadas e inócuas entre os professores [...] – mesmo entre aqueles que fazem cursos de reciclagem.”

A obrigatoriedade do estágio curricular na formação do profissional das licenciaturas, que é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

– LDB (BRASIL, 1996) e demais legislações e normativas, prevê a prática de ensino como “elemento articulador entre formação teórica e práticas pedagógicas com vistas à reorganização do exercício docente em curso”, sinalizando que a prática deve envolver todas as dimensões da escola: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família.

Esse processo será necessário para que possamos realizar o planejamento de aulas, pois acima de tudo “O trabalho de planejar as aulas, traçar objetivos, explicar a matéria, escolher métodos e procedimentos didáticos, dar tarefas e exercícios, controlar e avaliar o progresso dos alunos destina-se, **acima de tudo a fazer progredir as capacidades intelectuais dos educandos.**” (LIBÂNEO, 2006, p. 105). Grifo nosso.

Para subsidiar o trabalho e ajudar a escolher o tema e as atividades a serem desenvolvidas, a equipe de docentes do estágio, disponibilizou um “Questionário Investigativo”, com o objetivo definido por Gil (1999, p. 128), “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Esse instrumento é, para Knechtel (2014, p. 169), o “[...] instrumento de pesquisa que consiste em um conjunto de questões predefinidas e sequenciais, apresentadas ao entrevistado diretamente pelo pesquisador ou indiretamente.”

As vantagens na aplicação foram relevantes: por economia de tempo (aplicado no período de observação em sala de aula); por atingir o maior número de pessoas; por maior segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas (MARCONI, LAKATOS, 2008, p. 86). Essa praticidade e economia de tempo são cruciais porque, em um semestre, precisamos entrar em contato com o objeto da nossa pesquisa, elaborar o planejamento e aplicar a sequência didática.

A seguir serão apresentados os resultados. Após a tabulação das questões do questionário, algumas serão apresentadas de forma mais detalhada, porque se sobressaíram e tiveram um olhar mais estreito na elaboração do planejamento das aulas.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADO E DISCUSSÃO)

APRESENTAÇÃO E TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO - QI

Inicialmente, faz-se uma pequena contextualização sobre o grupo de estudantes a quem foi aplicado o questionário relativo ao Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio, como requisito para formação docente de Letras – Português e Literaturas, sendo que a técnica do questionário possibilitou coletar informações sobre o perfil dos educandos de uma escola estadual de educação básica, aplicado no período do pré-estágio, durante as observações da turma, que somou 6 h/a, no ano de 2019.

A turma do 1º ano do Ensino Médio³³ era composta por vinte e sete alunos, com onze meninas e dezesseis meninos, no entanto, em nenhum momento da observação foi possível verificar a presença de todos os estudantes matriculados na turma³⁴. No momento da aplicação da técnica utilizada para a coleta de dados (GIL, 1999; KNECHTEL, 2014), estavam presentes vinte discentes, portanto, 74% do grupo responderam o instrumento: nove meninas e onze meninos; a idade variava de catorze a vinte anos, sendo que a maioria estava na faixa de quinze e dezesseis anos.

A primeira análise realizada diz respeito a perguntas de ordem descritiva, segundo Zanella (2009); descrevem o perfil da turma por Gênero e Idade, apresentado no Gráfico 1.

33 Em virtude de não ter sido solicitada a autorização da escola para a realização da investigação apresentada no trabalho, optamos por não identificar a turma, bem como o nome do educandário, preservando assim o anonimato.

34 Questionei a professora sobre a frequência dos alunos, e a resposta foi que em torno de sete a oito estudantes faltavam muito, não tinham uma assiduidade regular.

GRÁFICO 1 – GÊNERO E IDADE DA TURMA

Fonte: As autoras (2019).

A segunda parte da análise é dedicada a perguntas de ordem comportamental, com o propósito de conhecer os comportamentos sociais e pessoais (GIL, 1999; ZANELLA, 2009), sendo relacionada no questionário como: *questões para conhecimento geral*.

Em outra indagação havia um interesse em mapear com quem os discentes moravam, porém alguns tiveram dúvida para responder, então orientei que poderiam marcar com quem moravam, assim foi considerado quem marcou pai, mãe e irmão como: família, portanto, com base em suas respostas, doze moram com a composição família; sete moram com mãe/irmão (s); e um com a mãe. Ao tabular os dados percebemos que 63%, ou seja, doze alunos vivem no grupo familiar, e oito moram com mãe/irmão(s), sem a presença paterna.

Para saber os hábitos dos respondentes, quando estão fora do universo escolar, foi aplicada a pergunta *quando você não está na escola, com quais atividades você se envolve?*, podendo o estudante marcar mais de uma opção. O interessante é que, apesar da possibilidade de marcação de mais de uma opção, somente dois marcaram que se envolvem com leitura, sendo que a maior parte deles passam nas redes sociais, e também na companhia da família e amigos. Apesar da questão ser interessante – posteriormente será feita uma comparação com outra pergunta apresentada, é preocupante pois, sem leitura, estarão esses estudantes aptos para enfrentar as mudanças do mundo? Os resultados estão apresentados no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – QUANDO VOCÊ NÃO ESTÁ NA ESCOLA, COM QUAIS ATIVIDADES VOCÊ SE ENVOLVE?

ATIVIDADES FORA DA ESCOLA

Fonte: As autoras (2019).

Na perquirição relacionada a *qual seu estilo de música favorito?*, houve muita variação de respostas, numa demonstração que não há uma unidade de gostos musicais do grupo, o que prevaleceu foi o rap com sete indicações; no item *outros*, houve indicação de alguns estilos não contemplados nas possibilidades de marcação como música eletrônica, sertanejo, funk, eclético. Com relação ao *o que você assiste no seu tempo livre?*, notamos que a maior parte passa na internet - no canal YouTube, assistindo vários vídeos como pegadinhas, jogos (Free Fire), humor, músicas, tutoriais de beleza, de gastronomia, curiosidades do mundo, cultura oriental. As séries mais assistidas e relacionadas foram *Lúcifer*, *La Casa de Papel*, *Orange is The New Black*, *Ponto Cego*, *Hawai*, comédias; enfim, um item bem variado, contudo alguns só marcaram o item, mas não informaram o que assistem.

Na terceira parte da investigação, foram elencados os assuntos relacionados com a escola, o aluno e a área de linguagens (Língua Portuguesa), conteúdo esse relacionado com a problemática da pesquisa (Zanella, 2009). A partir dessa seção, o questionário proporcionou a verificação das relações dos estudantes com a língua materna, quais hábitos, situações, dificuldades, facilidades dos alu-

nos que serão importantes instrumentos para elaboração do planejamento da aula (LIBÂNEO, 2006) e das sequências didáticas.

A primeira indagação dessa segmentação, estava relacionada sobre *há quanto tempo você estuda na escola?*, sendo que somente uma menina estudava desde a pré-escola, outros dois estudavam mais tempo porque haviam reprovado, mas a maioria encontrava-se no primeiro ano. Com relação a como definiam a relação com o educandário, nove dos respondentes marcaram uma ótima relação e onze responderam boa, sinal de que se sentem bem no espaço escolar. Também têm boa relação com os docentes de uma maneira geral (entendendo também professores de outras disciplinas), assim, cinquenta por cento responderam ser boa, os demais responderam terem uma ótima relação. A pergunta *you se considera um aluno frequente?*, os vinte estudantes responderam que sim, que são frequentes; nas observações, como já mencionado, realmente são os mesmos que estão em sala - dos vinte e sete alunos alguns só conhecemos no decorrer da aplicação da sequência didática. Um dos questionamento chamou a atenção, *como é sua relação com seus colegas?*, o grupo, em suas respostas, considerava ter uma boa relação entre seus pares, o que indica terem um bom relacionamento interpessoal: setenta e cinco por cento responderam boa, e vinte e cinco por cento responderam ótima; isso será levado em consideração na proposta da sequência didática.

As próximas investigações estão relacionadas diretamente a um olhar crítico e reflexivo sobre a necessidade de desenvolvimento das habilidades cognitivas, com a finalidade de formar estudantes letrados para se estabelecerem no mundo de maneira crítica (SOARES, 2009, p. 40). Assim, foi possível isolar questões (MARCONI & LAKATOS, 2008, p. 70), para trabalhar as dificuldades e buscar atividades que possam mobilizar a participação dos discentes.

Na pergunta sobre como *you considera sua relação com a leitura*, oito alunos (40%) consideram boa, e dez consideraram regular (50%), no entanto, ao se comparar com a questão sobre as práticas com as quais os alunos estão envolvidos fora do espaço educacional (ver Gráfico 2), percebe-se que só dois colocaram a leitura como atividade fora do ambiente institucional. Assim, eles

consideram a leitura boa/regular, mas não há dedicação ou hábito de leitura fora da escola, o que também reflete no item: *você se considera um bom leitor?*, analisando que a maioria dos estudantes considera-se leitor regular, sendo que sete marcaram que são bons leitores, apesar de não se dedicarem à leitura, como já analisado no item sobre o que fazem fora da escola. Ao ser questionado *por que* se considera um bom leitor, as respostas foram: gostar de ler; leitura relacionada com conteúdo que gosta; outros gostariam de ler mais; outros têm dificuldade com algumas palavras e desistem da leitura.

Entre essas duas questões analisadas, acreditamos que há uma distorção com relação à realização de leitura, pois apenas 10% têm hábito de leitura fora da escola, mas a maioria julga serem leitores bons e regulares, num percentual de 90%. Nas questões analisadas no bloco sobre leitura, foi considerado que os discentes podem ter relacionado leitura com oralidade, já que não leem fora do ambiente escolar; o que reforça essa percepção é que, durante o período de entrevista com a regente, ela colocou que os estudantes não fazem as atividades em casa quando é proposto, então a professora busca desenvolver espaço de leitura dentro da sala, já que pouco fazem em casa. O Gráfico 3 apresenta o resultado referente a ser considerado um leitor.

GRÁFICO 3 – VOCÊ SE CONSIDERA UM BOM LEITOR?

Fonte: As autoras (2019).

O próximo bloco de questões leva em consideração as dificuldades com o componente curricular Língua Portuguesa, sendo possível constatar que ainda há muito a ser feito para tirar a nossa língua materna da UTI (RICHTER, 2000). O Gráfico 4 apresenta as dificuldades apontadas pelos alunos.

GRÁFICO 4 – VOCÊ ENCONTRA MAIS DIFICULDADE

Legenda:

- 1 Entender o que diz nos textos
- 2 Escrever corretamente
- 3 Entender e usar as regras de gramática
- 4 Escrever textos
- 5 Acompanhar as explicações da professora
- 6 Outros

Fonte: As autoras (2019).

A investigação sinaliza que os discentes têm maior dificuldade de entender e usar as regras de gramática (33%), depois apontaram escrever textos (25%), e também em entender o que o texto diz (21%). Visivelmente, apresentavam problemas para entender e escrever textos, pois os dois últimos somam 46%.

Na questão relacionada *você tem mais facilidade em aprender*, percebe-se que os alunos marcaram que têm maior facilidade ouvindo as explicações da professora (38%). No entanto, observamos que muitos ficam até com fone de ouvido em sala e, devido ao barulho e às interferências indevidas de alguns, pouco a professora consegue explicar; nas vezes em que ela tentou contribuir, na apresentação dos seminários³⁵, a maioria não demonstrava interesse. A segunda resposta mais marcada foi que aprendem realizando exercícios (19%), o que acreditamos ser positivo, porque o conhecimento deve ser aplicado e replicado, mas em um contexto significativo para os discentes; também marcaram (22%)

35 Durante o período de observações em sala de aula os alunos apresentaram seminários em duplas sobre algumas fábulas distribuídas pela professora; na apresentação deviam ler a obra e tecer comentários e opiniões sobre a mensagem desta. Das 6h/a, cinco foram dedicadas aos seminários.

que aprendem discutindo com o colega, importante dado esse para pensar a sequência didática a ser aplicada.

GRÁFICO 5 – VOCÊ TEM MAIS FACILIDADE EM APRENDER

Legenda:

- 1 Ouvindo as explicações do professor
- 2 Realizando exercícios
- 3 Copiando as explicações do quadro
- 4 Discutindo com o colega
- 5 Utilizando, individualmente, o livro
- 6 Outro

Fonte: Dados da autora (2019).

Sobre *quais suas maiores dificuldades nas aulas de Português?*, interpretação de textos é o maior índice apontado: 32%, depois selecionaram gramática (22%), e produção textual (14%). Esses dados só confirmam a mesma linha de dificuldade dos estudantes, se comparado ao Gráfico 4.

GRÁFICO 6 – QUAIS SUAS MAIORES DIFICULDADES NAS AULAS DE PORTUGUÊS?

Fonte: Dados da autora (2019).

Com o objetivo de mapear as principais dificuldades dos alunos, organizamos um quadro, evidenciando os apontamentos mais expressivos dos Gráficos 4 e 6, unificando-os para depois mapear e manusear essa informação.

QUADRO 1 – AS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO À LÍNGUA MATERNA

Você encontra mais dificuldade (Gráfico 4)	Quais suas maiores dificuldades nas aulas de LP (Gráfico 6)
33% - entender e usar as regras de gramática	32% - interpretação de textos
25% - escrever textos	22% - gramática
21% - entender o que o texto diz	14% - produção textual

Fonte: As autoras (2020).

Na busca de um entendimento sobre essas constatações, conclui-se que, ao somar as informações dos dois gráficos, o uso da gramática é um dos maiores problemas enfrentados pela turma (55%), o que pode indicar que a questão não foi bem trabalhada nos anos finais do ensino fundamental, já que ela não era uma das premissas dos PCNs vigente até então, pois a partir da BNCC há contemplação novamente do estudo da gramática nos textos; os outros dois itens são bem preocupantes, já que indicam dificuldades em interpretação de textos (53%) e produção de textos (39%).

A indagação *das atividades orais listadas abaixo, em qual(is) você estaria disposto a participar?*, sinalizaram os debates (38%) e rodas de conversa (27%). Essa questão teve um olhar mais reflexivo pois será um dos eixos norteadores para desenvolver o planejamento da aula a ser aplicada nas 12h/a, visto que, como professor, precisamos da adesão nos exercícios propostos. Assim, realizar-se-ão esforços por assuntos que produzam sentido, mobilização e engajamento no componente curricular Língua Portuguesa, interagindo de acordo com a atividade, conforme apontado no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 – DE QUAIS ATIVIDADES ORAIS LISTADAS VOCÊ ESTARIA DISPOSTO A PARTICIPAR?

Fonte: As autoras (2019).

Uma vez tratadas as informações através da tabulação, representação gráfica e estatística, elencamos as questões que mereceram uma análise mais apurada e que contribuíram de maneira decisiva para o planejamento das aulas:

- a) Quanto você não está na escola, com quais atividades você se envolve;
- b) Como é sua relação com seus colegas;
- c) Dos itens abaixo, você encontra mais dificuldade;
- d) Você tem mais facilidade em aprender;
- e) Quais suas maiores dificuldades nas aulas de Português;
- f) Das atividades orais listadas abaixo, em qual(is) você estaria disposto a participar.

Por fim, destacam-se que as questões apresentadas no questionário abrem um leque de infinitas e significantes possibilidade de análise, olhares e, consequentemente, reflexões sobre a turma alvo da aplicação do estágio; selecionaram-se algumas para nortear o trabalho de regência de classe enquanto aluno-professor, mas o instrumento traz uma série de vantagens, que não serão esgotadas nesse trabalho, porque, a partir das informações, é possível fazer uma série de cruzamento de dados, oferecendo e viabilizando um universo de reflexões.

DO PLANEJAMENTO AOS RESULTADOS OBTIDOS APÓS A DINAMIZAÇÃO DAS AULAS

Para o desenvolvimento do planejamento das aulas, isolamos algumas questões que julgamos pertinentes (MARCONI & LAKATOS, 2008); assim, tornou-se possível trabalhar o que os estudantes sinalizaram como problemas, exemplificando a dificuldade na interpretação e escrita de textos (ver Quadro 1), e essas dificuldades evidenciadas afetam diretamente o estado de letramento de nossos jovens para atender as demandas advindas da sua atuação na sociedade (SOARES, 2009).

A partir disso, buscou-se observar o que poderia ser pertinente e interessante para mobilizar e conquistar a atenção da turma. Assim, ainda no período de observação em sala de aula, constatou-se que muitos utilizavam o celular³⁶, apesar de seu uso ser restrito a fins pedagógicos. Quanto ao uso da gramática, a professora regente sinalizou, na entrevista sobre o componente curricular Língua Portuguesa, que deveria trabalhar com os pronomes, em virtude de apresentarem dificuldades de compreensão de seu uso, principalmente os pronomes pessoais oblíquos, possessivos e os demonstrativos. Para a produção textual, selecionou-se o gênero Artigo de Opinião, pertencente ao tipo argumentativo, com o propósito de desenvolver a capacidade de expressar a opinião dos discentes sobre determinado assunto com relevância social, pois ainda não haviam estudado o gênero. Trabalhar esse gênero mobiliza e reforça a necessidade de buscar informações para defenderem seus pontos de vista, por meio da apresentação de argumentos.

Outra informação manifesta no questionário, e reforçada pela docente da turma, foi que os alunos não se envolviam com a leitura, por isso seria necessário trabalhar a prática o máximo possível dentro do espaço escolar, já que em 12h não seria viável desenvolver o hábito de leitura. No entanto, poder-se-ia iniciar

36 Alguns utilizam o aparelho para escutar música, inclusive durante as explicações da docente, outros usavam as redes sociais ou jogavam, apesar de haver uma orientação nas regras de convivência da escola de que o uso só era permitido como Recurso Pedagógico sob orientação do professor.

uma mobilização, ao mostrar o quanto é interessante a leitura para a politização do indivíduo.

No planejamento das sequências didáticas, foram observadas as prerrogativas dos documentos oficiais na busca do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos discentes, o PCN e a BNCC. Portanto, para fazer a progressão das capacidades intelectuais dos educandos (LIBÂNEO, 2006), apresentei inicialmente uma charge sobre o tema do uso do celular em sala de aula, bem como um artigo sobre os perigos de estar sempre conectado; as duas propostas foram bem aceitas, já que geraram uma discussão inicial sobre o assunto.

Como o instrumento para a coleta de dados e informações foi dialogando e apontando os caminhos que seriam possíveis para envolver os alunos, selecionou-se o gênero textual *debate* – pertencente à oralidade, atividade eleita pela classe em que estariam dispostos a participar (ver Gráfico 7). Como também demonstrado pelo QI, a classe respondeu ter uma boa relação com os colegas. Assim, dividiu-se a turma em quatro grupos, selecionado um líder para cada equipe³⁷. Cada líder poderia eleger um vice-líder; os demais alunos foram divididos nos grupos por sorteio. Porém, nesse momento, foi possível notar a resistência de alguns a partir da formação das equipes, pois havia na sala a formação de pequenos grupos, dividindo a turma em meninos e meninas, e eles não estavam dispostos a interagir fora do círculo a que estavam acostumados, diferente do que responderam no documento investigativo.

Para a discussão dos grupos, entregamos artigos e reportagens sobre os dois posicionamentos, organizados em uma pasta para cada equipe (todas com os mesmos materiais). O líder deveria se responsabilizar em distribuir os materiais para leitura no grupo; após, deveria recolher e levar para casa para trazer na próxima aula, ou encarregar o vice-líder da tarefa, mas não poderiam vir para a sala sem os insumos.

37 Selecionou-se dois meninos e duas meninas para formar os grupos, cuidando para que esses tivessem uma liderança positiva nos demais membros do grupo. No período de observação, foi possível perceber alguns alunos que se destacavam, mas nem sempre de maneira positiva, mas a escolha de um deles buscou a possibilidade de desenvolver uma liderança positiva.

Durante esse período de discussão (marcada sempre pela presença dos líderes e vice-líderes, que carregavam a pasta com as reportagens), o qual envolveu três aulas, circulava nos grupos para dialogar, mediar e questionar os alunos para refletir sobre as vantagens e desvantagens do assunto. Dessa maneira, contemplava também a sinalização de que compreendiam melhor com as explicações do professor (ver Gráfico 5).

No decurso dessas dinâmicas, foi muito compensador perceber o engajamento dos grupos, a mobilização, o empenho dos educandos; percebemos que buscaram informações fora da escola, pediam subsídios, realmente demonstravam empenho na atividade. Assim, ao final da segunda aula de discussão, os dois grupos a favor e do outro lado os dois grupos contra o uso do celular em sala de aula, foram coadunados para unificar os posicionamentos e organizar as linhas de defesa para um debate regrado que seria promovido na turma. Observou-se também, para estabelecer essa dinâmica, a resposta que elegeram - além do debate, as rodas de conversa com os colegas, nas atividades orais que estariam dispostos a participar (ver Gráfico 7).

Para a atividade que culminaria no *debate regrado*, estabeleceram-se algumas regras para o bom andamento da dinâmica. Também convidei para participar do julgamento dos grupos a supervisora da escola, a professora regente e a tutora presencial do curso de Letras – Português e Literaturas do polo. O corpo de jurados deveria avaliar qual dos grupos apresentava melhor os argumentos e contra-argumentos, e não levar em consideração seus posicionamentos pessoais com relação ao assunto debatido. Ao final do evento, foi recompensador perceber que a mobilização dos estudantes em torno do debate lançou um olhar para além do desempenho da regência, pois ensejou um olhar sobre a turma, modificando a visão da professora regente, que os considerava apáticos. Também surpreendeu a supervisão e direção (o evento repercutiu positivamente na comunidade escolar), pois eram vistos como uma turma problemática. Após o evento, nas demais aulas foram trabalhadas as questões de gramática e o desenvolvimento do artigo de opinião, pois, a partir do debate, estavam familiariza-

dos com o tema e, assim, cada estudante poderia defender seu posicionamento e apresentar seus argumentos.

Por fim, procuramos trabalhar as questões que envolveriam as dificuldades apontadas no instrumento de investigação, contemplando-as no planejamento das aulas. Estas apresentaram resultados positivos, surpreendentes e motivadores, expondo que a aplicação do questionário investigativo é extremamente válida, e importante instrumento para direcionar o foco na elaboração do planejamento, sinalizando as temáticas e os conteúdos possíveis de serem trabalhados nesse recorte de espaço que é o estágio supervisionado.

A RELEVÂNCIA DO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DAS AULAS

Apesar de o questionário ter seus limites como ferramenta de coleta de informações, derivando algumas incompreensões com relação a algumas perguntas, ele mostrou-se assertivo na apresentação de indicadores valiosos e pertinentes para consolidar o planejamento das aulas.

Como instrumento dialógico, apresentou os caminhos possíveis a partir da sinalização da turma como: interesses, expectativas, dificuldades e até de percepção de relacionamento interpessoal, como no caso da questão *como é sua relação com os seus colegas*. Dessarte, foram passíveis de organizar atividades para ir ao encontro de seus desejos e, portanto, mobilizar seus esforços para conceber a língua materna como instrumento de interação social, de expressar em suas vozes e escritas seus posicionamentos, suas opiniões, e não simplesmente para cumprir uma formalidade curricular da disciplina de Língua Portuguesa.

O questionário investigativo foi o elemento condutor entre aluno-professor e os escolares da turma alvo da intervenção, porque através dele foi possível conceber o grupo através de um olhar singular, qualificado e atento. Consequentemente, a turma mostrou-se aberta a expor as suas dificuldades de compreensão da língua, em especial a interpretação de textos. Portanto, o instrumento disponibilizado pela equipe de estágio funcionou como um primeiro elo de con-

tato que aproximou, de um lado, um futuro docente com a intenção de mostrar o ensino da língua não como uma imposição secular (BUZEN, 2011), mas sim como um recurso natural (VEIGA-NETO, 2002), um instrumento para exercício da cidadania; do outro, mostrou que estudantes podem ser mobilizados a aprender e apreender a língua materna e, para tanto, há várias formas de se trabalhar e assim ser prazeroso – tanto para o docente quanto para o discente, essa troca de conhecer e saber.

Por fim, mas não esgotando o assunto, reafirmo que o instrumento foi extremamente relevante e coadjutor na preparação e mobilização dos recursos metodológicos para elaboração do planejamento das aulas. Desse modo, nos preparou para adentrar em um ambiente dinâmico, cercado de subjetividades, de múltiplas vivências, com uma multiplicidade de valores, crenças, expectativas e realidades que, até então, eram desconhecidas de nós, enquanto acadêmicos. Através da prática dos estágios, estabelecemos o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos ao longo de quatro anos e nos preparamos para o exercício profissional de docentes da área de linguagem.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado proporciona um recorte direto dentro do ambiente escolar, no qual, em um espaço de tempo determinado, poderemos efetivar um processo de ensino e aprendizagem sobre o qual nos lançamos, a partir do momento em que entramos no universo das licenciaturas, para assim, ao final da dinamização, estarmos preparados de forma concreta e autônoma para o exercício profissional de docentes da nossa língua materna.

Nesse ínterim, que durou em torno de apenas três meses, foi possível, através de uma intervenção crítica e reflexiva, perceber a realidade da escola, o olhar dispensado sobre as turmas e o quanto precisamos voltar nossa reflexão sobre a própria prática docente, porque a sala de aula é um organismo vivo, pulsante, enérgico, com suas próprias relações e inter-relações. Registramos que a expe-

riência proporcionada através do estágio, inicialmente desafiadora, até mesmo angustiante, ao final da sua aplicação mostrou-se extremamente gratificante, enriquecedora, edificante para nossa formação profissional e pessoal; enfim, após a prática, foi possível apreender o fazer docente através das palavras de Freire (1996, p. 72), “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” Ao realizar a tarefa com um olhar generoso e copioso, a recompensa foi perceber o empoderamento e a autoestima dos discentes.

Após a experiência proporcionada pela prática do estágio e com os resultados obtidos, nos sentimos motivados a trazer as vivências nesse trabalho, para subsidiar futuros acadêmicos nessa jornada, e assim apresentar as nuances e possibilidades que o questionário investigativo proporciona, através de um pensar, não somente como docentes, mas muito além: como investigadora. Ao exercer essa perspectiva, como um cientista, através do uso de um instrumento válido e relevante, é possível construir novas percepções a partir do que foi gerado e dos resultados tabulados. A leitura das respostas e dos resultados proporciona inúmeras reflexões, abordagens e infinitas análises, principalmente ao pôr os achados em diálogo com as teorias consultadas e também com as percepções dos agentes da escola: direção, supervisão, regente e o próprio grupo de alunos.

Por fim, acreditamos que será possível, através de construções investigativas, abrir novas oportunidades para a aplicação de mais estudos para subsidiar não somente acadêmicos dos cursos de licenciatura, mas também professores no exercício profissional, já que a ferramenta aplicada expressou os reais interesses, sentimentos e expectativas de uma turma determinada, abrindo um leque de possibilidades e infinitas intervenções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 08 maio. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 08 maio. 2020.

BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. *Revista Diálogo Educacional*. [S.I.], v. 11, n. 34, p. 885-911, jul. 2011. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>>. Acesso em: 02 maio 2020.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em letras. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 102).

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas...** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHTER, M. **Letras português: epistemologia**. 1. ed. UAB/NTE. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, S. C. T.; LUCENA, J. M.; SEGABINAZI, D. ***Estágio supervisionado e ensino da língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/Português da UFPB***. Raído, Dourados, MS, 2014.

TARDIF, M. ***Saberes docentes e formação profissional***. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, Marisa. V. (Org.). ***Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação***. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

ZANELLA, L. C. H. ***Metodologia de estudos e de pesquisa em administração***. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC. CAPES/UAB, 2009.

**encontro
compartilhando
saberes**

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Leandro Lampe¹

Shirley Bernardes Winter²

César Augusto Robaina Filho³

Mariglei Severo Maraschin⁴

1 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Políticas de Educação Profissional e Trabalho Pedagógico no Brasil: experiências e transformações dos estudantes. Bolsista Capes. leandroolampe@gmail.com.

2 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Apoio Pedagógico do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. shirleybwinter@gmail.com.

3 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Políticas de Educação Profissional e Trabalho Pedagógico no Brasil: experiências e transformações dos estudantes. Bolsista Capes. cesarrobaina7@hotmail.com.

4 Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

RESUMO: O contexto atual, no qual o distanciamento social se mostra como uma medida necessária para o enfrentamento da pandemia causada pelo Covid-19, fez com que ocorressem mudanças em diversos âmbitos, entre eles, a educação. A partir dessas mudanças, este artigo busca analisar quais são os impactos ocasionados pelo ensino remoto da rede estadual de educação do RS na formação de professores em nível médio em uma escola da região central do estado. O estudo se apresenta como qualitativo, a produção dos dados foi através de entrevista realizada com uma estudante do Curso Normal e a análise desses dados será através da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados deste estudo indicam para as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem devido ao ensino remoto, tanto para a formação geral, quanto para a formação profissional destes futuros professores, uma vez que também não estão em contato com as séries iniciais do Ensino Fundamental, o que impossibilita o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos. Além disso, prejudica os processos de aprendizagem da estudante, principalmente aqueles que vinculam as tecnologias à educação. Justifica-se o estudo devido à relevância do tema, se mostrando atual e pertinente para fomentar uma discussão sobre a situação da formação de professores em nível médio no contexto do ensino remoto, que já passava por anseios antes do período pandêmico, e deve contemplar simultaneamente a formação geral e profissional.

Palavras-chave: Curso normal. Ensino remoto. Educação profissional.

INTRODUÇÃO

A formação de professores em nível médio, ou Curso Normal como também é conhecido, se encontrava em um contexto de desafios antes da pandemia causada pela Covid-19. Estes desafios podem ser atribuídos pelo próprio cenário da educação do estado do Rio Grande do Sul e pelas dificuldades enfrentadas no próprio contexto educacional, ou pela carência de políticas educacionais que regulamentam o Curso Normal, sendo destacado mais especificamente o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei 9.394/96, vigente até hoje e que assegura como suficiente o Curso Normal como formação básica para professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os desafios enfrentados pelo Curso foram ainda intensificados pela obrigatoriedade do

ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19, em que o distanciamento social físico se mostrou como uma maneira de impedir a propagação acelerada e desenfreada do coronavírus.

Nesse estudo, opta-se pela utilização do termo distanciamento social físico e não outros termos como, por exemplo, isolamento social; assim, recorre-se aos estudos de Martins e Almeida (2020), quando as autoras indicam que, apesar de se estar em quarentena, desenvolveu-se um intenso processo comunicativo mediado pelo uso das tecnologias digitais, com isso reinventando-se práticas de sociabilidade e não as paralisando por completo. Esse processo também foi continuado pelos professores, de diferentes formas e por diversas iniciativas, em alguns casos tomadas individualmente, e que se mostraram singulares de acordo com o contexto no qual estavam inseridos. O que se observou pelos noticiários, é que as escolas públicas, principalmente inseridas em contextos de regiões periféricas, foram mais prejudicadas devido à falta de recursos digitais e acesso à internet para dar seguimento aos estudos. O ensino remoto, medida emergencial adotada para o prosseguimento dos estudos em meio a pandemia, se difere do ensino a distância, o EaD, desde sua gênese. Enquanto o ensino remoto se mostra como uma medida emergencial, necessária para um momento e é implementado de diferentes formas nas diferentes instituições, o ensino a distância possui proposta pedagógica específica, já delimitada, estruturada e com metodologias próprias. Observa-se que houve uma transposição da educação que antes ocorria em salas de aula para o ambiente virtual, ou ao menos uma tentativa desta transposição, no entanto,

A educação on-line não é compreendida exclusivamente pelas tecnologias digitais. Também é amparada pela interatividade, afetividade, colaboração, coautoria, aprendizagem significativa, avaliação adequada, mediação docente implicada, relação síncrona-assíncrona, entre outros, buscando a visão de que aprendemos qualitativamente nas trocas e construções conjuntas. (MARTINS e ALMEIDA, 2020, p. 222).

O processo para compreensão da educação on-line conforme a descrição das autoras citadas acima ainda necessita ser trabalhado e discutido. E, com

isso, ainda não se sabe quais os efeitos restarão desta transposição após o fim deste período histórico; entretanto, um dos efeitos poderá ser a ressignificação do uso das tecnologias, da educação on-line. Mas teme-se pelos efeitos indesejáveis que podem permanecer, como, por exemplo, a precarização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, recaindo na lógica da uberização, que teve sua expansão com a emergência tecnológica e que inicialmente parecia ter finalidade de facilitar a vida dos sujeitos, mas que agora se mostra como uma forma de dominação (DIAS, 2020).

Ao tratar do trabalho pedagógico, Ferreira (2018) o caracteriza como sendo uma forma de trabalho improdutivo, uma vez que ele não está ligado diretamente à produção e à acumulação de capital, assim “os professores, então, são trabalhadores pedagógicos, cujo trabalho produz outros trabalhadores” (FERREIRA, 2018, p.597). Desse modo, evidencia-se a relevância do trabalho desempenhado pelos professores; no entanto, a forma como se apresenta a organização da estrutura educacional, fragmentando os professores nas esferas municipais, estaduais e federais, colabora para que esta classe trabalhadora se encontre distante entre si, não se reconhecendo mais como apenas uma única classe trabalhadora, afinal todos são professores. Esse cenário de fragmentação pode acabar por ser intensificado pelo ensino remoto, uma vez que os professores se encontram ainda mais isolados.

O desenvolvimento tecnológico, que agora parece ser forçado alcançar o contexto educacional em larga escala, desde o início apresenta a proposta de melhoria da qualidade de vida, trazendo praticidade, ao pensar “quão bom é poder consumir sem sair de casa e como a relação existente entre empresa e consumidor são boas, mas nos esquecemos de refletir sobre como é a relação entre empresa e trabalhador” (DIAS, 2020, p.6), característica da economia de compartilhamento na qual se está inserido. Desse modo, ao olhar para o trabalho do professor, questiona-se como está seu trabalho, qual seria sua relação com a escola, ou estado, por exemplo? No processo de uberização

Se antes da economia compartilhada, ou seja, no trabalho formal os trabalhadores eram fiscalizados pelos gestores, agora são os próprios clientes que assumem essa função; em terceiro lugar, nesse regime de trabalho, não existe uma distinção entre tempo de trabalho e tempo de lazer. Esses dois pontos se misturam e são paulatinamente confundidos. (DIAS, 2020, p. 7).

Assim, é necessário estar atento para as possíveis semelhanças entre a uberização e a atual forma de trabalho dos professores no contexto pandêmico, principalmente devido ao ensino remoto e se assim permanecerá pós-pandemia, uma vez que é tênue a separação da atual situação do trabalho desenvolvido pelos professores e a uberização, que acaba por se tornar uma forma atual e recorrente da precarização de serviços em tempos tecnológicos.

A atual situação contextualizada evidencia a necessidade de pesquisas e estudos sobre a atual conjuntura da educação. Com isso, busca-se um olhar para um curso de educação profissional, no caso o Curso Normal, que já se encontrava em uma perspectiva de dificuldades antes da pandemia. Nesta pesquisa, objetiva-se contextualizar a situação do Curso Normal na atualidade a partir de como está ocorrendo o ensino remoto, compreendendo as implicações de desafios e possibilidades que o ensino remoto apresenta para a Educação Profissional, bem como os riscos da precarização do trabalho pedagógico durante e após a pandemia, pelo processo de uberização.

METODOLOGIA

O presente estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva a partir do relato da estudante entrevistada, e do objetivo assumido no estudo. Gil (2002) apresenta como principal característica deste método a descrição de algum fenômeno, podendo se aproximar de pesquisas exploratórias quando buscam por investigações da natureza que determina tais fenômenos, como é o caso deste estudo. Para a produção dos dados foi realizada uma entrevista através de plataforma on-line, com questões norteadoras apresentadas no quadro 1.

QUADRO 1 – QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA

1	Como tem sido o seu processo de ensino e aprendizagem durante o período de ensino remoto? Quais ações desenvolvidas por você e pelos professores para um processo de ensino e aprendizagem efetivo?
2	Quais recursos de aprendizagem você tem utilizado neste período para auxiliar seus estudos? (livro, internet, notebooks, plataformas digitais, etc.)
3	Como tem sido a sua formação profissional em magistério neste período? Ela tem sido contemplada com o ensino remoto?
4	Quais as maiores dificuldades durante esse momento? Você acredita que tenha desenvolvido habilidades neste período, como o domínio de ferramentas digitais, por exemplo?
5	Como você vê a situação dos seus professores neste período? Segundo sua percepção, quais têm sido as maiores dificuldades dos professores neste período?
6	Como tem sido o seu processo de ensino e aprendizagem durante o período de ensino remoto? Quais ações desenvolvidas por você e pelos professores para um processo de ensino e aprendizagem efetivo?

FONTE: Os autores (2021).

A estudante entrevistada está cursando o penúltimo ano do Curso. É o último ano que possui disciplinas referentes a formação geral, já que o período final do Curso é dedicado exclusivamente aos estágios curriculares obrigatórios. Suas respostas foram transcritas e posteriormente organizadas por meio das unidades de significado nas categorias de análise iniciais e assim analisadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), evidenciando a categoria *a posteriori*: “o contexto do ensino remoto no Curso de formação de professores em nível médio: dificuldades e potencialidades”.

QUADRO 2 – ANÁLISE DOS DADOS

Unidades de significado	Categoria Inicial	Categoria Final
No início foi um pouco lento [processo de ensino e aprendizagem], pois não estava habituada com o ensino remoto, mas hoje em dia, consegui estabilizar uma rotina para a realização de atividades e aulas on- line.	Ações didático pedagógicas	O contexto do ensino remoto no Curso de formação de professores em nível médio: dificuldades e potencialidades
Sobre as ações desenvolvidas, realizamos diferentes tipos de avaliação, como por exemplo: a realização de quiz, elaboração de sequências didáticas e planos de aula, construção de textos críticos, compartilhar suas ideias sobre temas em aulas on-line, elaboração de vídeos, construção de histórias, charges, etc.	Visão sobre o trabalho pedagógico	
O ensino remoto nos faz aprimorar nossa visão para os meios tecnológicos que são benéficos no nosso aprendizado, proporcionando formas diferentes mas revigorantes para o desenvolvimento do saber.		
No ensino remoto, como muitos outros alunos, utilizo a internet, este com certeza é o meio a que mais recorro como recurso, entre esses o notebook e computadores.	A situação do ensino remoto enquanto estudante	

A maior dificuldade é o próprio distanciamento.		
É muito diferente ter o professor na sua frente e ter o professor do outro lado de uma tela e com toda a certeza adquirir domínio com algumas ferramentas digitais.		
Como educadores, é nossa função garantir que nosso aluno tenha um bom aprendizado, sendo necessário algumas vezes outras metodologias a serem implementadas nas aulas, de fato durante este período de pandemia.	A situação do ensino remoto enquanto futura professora	
Acho que todo o educador está preocupado com a atual situação, onde acredito que a dificuldade seja o envolvimento dos próprios alunos sobre os meios tecnológicos		

FONTE: Os autores (2021).

O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO: DIFICULDADES E POTENCIALIDADES

A formação de professores em nível médio não vivencia a dualidade entre dificuldades e potencialidades apenas decorrentes do ensino remoto, promovido como ação para frear a pandemia de Covid-19. O Curso já enfrenta durante décadas o descaso das políticas públicas educacionais. Devido a isso busca a continuidade apesar da ausência de recursos financeiros para sua manutenção, ausência de propostas políticas de atualização de diretrizes básicas, entre

outros. No entanto, sempre se destacou o trabalho realizado pelos sujeitos que compõem e vivenciam o Curso, entre estes estão os professores, estudantes e inclusive a comunidade que se mobiliza em grupos de apoio.

No Curso, que necessita de tantas mobilizações dos professores e em que a quantidade de estudantes é bastante reduzida, as relações entre ambos (professores e estudantes) são estreitadas. Isso pode ser evidenciado pela fala da estudante: “É muito diferente ter o professor na sua frente e ter o professor do outro lado de uma tela”, a qual, mesmo não esclarecendo ou caracterizando esta diferença, permite transparecer a falta da presença física e do contato próximo aos professores. Para Moran (2013, p. 10) *“podemos aprender estando juntos fisicamente e também conectados, podemos aprender no mesmo tempo e ritmo ou em tempos, ritmos e formas diferentes”*. No entanto, é de fundamental importância que os estudantes e professores tenham acesso a uma conexão estável, que possibilite momentos de estudos síncronos, os quais possam de alguma forma permitir a aproximação dos professores e estudantes. Além do acesso a equipamentos e dispositivos eletrônicos, que saibam utilizá-los de modo a atuarem ativamente no processo de ensino e aprendizagem. E esses itens foram fatores limitadores para o ensino remoto, como pode ser evidenciado pelos resultados da pesquisa de França (2020), que abordou a situação dos professores da rede estadual de ensino

[...] na pesquisa realizada, 55,8% dos professores, afirmou lidar bem com equipamentos e softwares, 41,3% informou que utiliza com dificuldades e 3,9% assinalou que possui muita dificuldade. Sobre a disponibilidade de recursos (materiais e equipamentos), 78,9% afirmou ter recursos à disposição e 21,1% disse não ter materiais e equipamentos. Já quando questionados sobre a forma como buscam informações e dicas para os trabalhos on-line, a maioria disse optar por tutoriais da Internet, com 47,4% das respostas. Na outra ponta, porém, 34,6% disse não participar de nenhum tipo de treinamento, e apenas 7,3% disse estar fazendo capacitações por meio da escola (FRANÇA, 2020, p. 2).

A situação dos professores, apontada pelo autor acima, não se diferencia muito da situação dos estudantes e professores da rede pública no estado do Rio

Grande do Sul, principalmente da instituição na qual a estudante está inserida. A estudante entrevistada também indica que *“No ensino remoto, como muitos outros alunos, utilizo a internet, este com certeza é o meio que mais recorro como recurso, entre esses o notebook e computadores.”*. Mostrando assim que além de ser o meio pelo qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem atualmente, a internet também tem se consolidado entre os jovens da educação básica como apoio aos estudos e às pesquisas que fomentam este estudo em diferentes áreas do conhecimento.

A estudante, também com visão da sua situação de professora em formação, reconhece ao indicar, mesmo que de maneira breve, as potencialidades e dificuldades do uso das tecnologias e internet em sala de aula, ao apontar *“Acho que todo o educador está preocupado com a atual situação, onde acredito que a dificuldade seja o envolvimento dos próprios alunos sobre os meios tecnológicos”*. O que de fato é a realidade de jovens estudantes brasileiros de diferentes níveis, como pode ser evidenciado pela colocação de Braga *et al.* (2020):

Estudantes do ensino fundamental, médio, médio-técnico e participantes da educação de jovens e adultos residentes em comunidades periféricas ou em localidades remotas e participantes de escolas públicas rurais, entre outras, têm dificuldades no acesso à Internet. Com isto deixam de participar do maior repositório de conhecimento do mundo, perdendo grandes oportunidades de crescimento pessoal na construção serena de um futuro de sua escolha. (BRAGA *et al.*, 2020, p 1).

Essa dificuldade mencionada pela estudante em geral pode estar associada ao próprio acesso à internet de qualidade para o acompanhamento e realização das atividades, ou à falta de equipamentos digitais como computadores ou notebooks para o estudo, sendo o único recurso disponível o smartphone, ou ainda, em casos mais extremos, nem isso. No entanto, a estudante também reconhece que o ensino remoto permitiu o contato e domínio de certas ferramentas digitais que antes não possuía, ao responder que *“com toda a certeza adquiri domínio com algumas ferramentas digitais”*. Esse aprendizado poderá contribuir para seu futuro trabalho pedagógico junto das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitindo assim uma aproximação das crianças com recursos

tecnológicos desde cedo. De acordo com Bueno e Santos (2014, p. 137) “para a inserção das TICs nas séries iniciais, os professores precisam saber como usar os novos equipamentos e softwares e também quais são as potencialidades e limitações dessas tecnologias.”, além disso, as autoras também indicam que

Além de o professor possuir conhecimentos técnicos e uma prática com uso de tecnologia, precisa também saber o porquê do uso de tal recurso, ou seja, conhecer as possibilidades que esse tipo de tecnologia pode oferecer e que, geralmente, o lápis e papel não oferecem. E não menos importante, é preciso que o professor alfabetizador tenha consciência de que está trabalhando com crianças, e que estes alunos pensam como crianças. Sendo assim, na hora de escolher um recurso tecnológico, deve-se levar em conta a parte lúdica e se as crianças vão se interessar pela atividade (BUENO e SANTOS, 2014, p. 138).

Desta forma, com as discussões das autoras acima citadas e das falas da estudante, compreende-se que a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula acaba por ser um tema complexo, uma vez que pode trazer consigo potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, em um país em desenvolvimento como o Brasil, também traz consigo dificuldades e limitações para os estudantes que dependem destes recursos, como as dificuldades de acesso já mencionadas anteriormente. E, assim, os professores que se propõem a utilizar certo recurso precisam de um contato anterior com ele, para o desenvolvimento de domínio sobre a tecnologia que pretendam utilizar em sala de aula. No entanto, este período de preparo não foi possível para implementação do ensino remoto, uma vez que foi tida como medida emergencial para o enfrentamento da pandemia de Covid-19.

Assim como o próprio distanciamento dos professores e as dificuldades encontradas para o ensino e aprendizagem através de meios tecnológicos influenciam na vida dos estudantes, a alteração da rotina que até então tinham também acaba influenciando na vida escolar dos jovens. A vida escolar da educação básica compreende onze anos, contemplando Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso da estudante entrevistada, que já estava no último ano do Ensino Médio, esta passou os últimos anos vivenciando a rotina de estudos nas dependências da escola. Já durante o período pandêmico, precisou reinventar esta rotina, as-

sim como muitos outros estudantes que passaram a ter seu local de estudos em casa, por vezes conciliados com questões domésticas, sem o local adequado para os estudos. A adequação da nova rotina se mostra como um desafio para a estudante através da fala a seguir: “No início foi um pouco lento, pois não estava habituada com o ensino remoto, mas hoje em dia, consegui estabilizar uma rotina para a realização de atividades e aulas on-line”. A busca dos estudantes por formas de auxílio para manterem uma rotina de estudos fora da escola e em ambiente familiar pode ser evidenciada também pelos estudos de Kohn et al. (2020), que elaboraram uma página na rede social Instagram para divulgação de dicas para os estudantes, e com isso indicam os seguintes resultados:

[...] os temas da importância da rotina e a procrastinação foram os mais relevantes no âmbito estudantil. Em época de pandemia, a mentalidade dos estudantes, em geral, merece atenção, tanto dos profissionais da saúde, quanto da sociedade como um todo. (KOHN et al., 2020, p. 46).

Com os resultados da pesquisa citados acima, se nota a necessidade dos estudantes ao buscarem por instruções ou dicas que pudessem auxiliar nos estudos. E as redes sociais se mostram um meio de comunicação eficaz para isso. Essa dificuldade, entre outras tantas, fez com os professores revissem também suas atividades junto aos estudantes, e com isso buscassem contemplar diferentes aspectos das disciplinas, dentre as possibilidades que a situação permitia. A estudante relata em sua fala a diversidade de atividades empregadas: “Sobre as ações desenvolvidas, realizamos diferentes tipos de avaliação, como por exemplo: a realização de quiz, elaboração de sequências didáticas e planos de aula, construção de textos críticos, compartilhar suas ideias sobre temas em aulas on-line, elaboração de vídeos, construção de histórias, charges, etc”. Com a fala da estudante também fica evidente que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores engloba a formação geral e a formação profissional dos estudantes (futuros professores), ao desenvolverem sequências didáticas e planos de aula, além das atividades das outras áreas do conhecimento. Esse momento também pode ser compreendido como uma experiência para os professores testarem a utilização de novos recursos didáticos em seu trabalho pedagógico. A utilização

de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem já é tema de estudos e pesquisa em diferentes áreas, como, por exemplo, a pesquisa realizada por Nicola e Paniz (2016) que, ao concluírem o estudo, indicam que:

[...] confirma-se que a utilização de recursos diferentes proporciona aos alunos um ganho significativo no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Os alunos se mostram mais motivados e interessados, quando neles é despertada a vontade de construção de conhecimento. Tal vontade tem como resultado a motivação de professores em estimularem os alunos para que o processo de construção de conhecimento seja concretizado. Utilizar recursos didáticos diferentes em sala de aula tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando ganho no processo educativo, não somente para o aluno, mas também para o professor, que acaba por aprender coisas novas, tendo o recurso como um novo aliado e auxílio em suas aulas (NICOLA e PANIZ, 2016, p. 375).

Apesar dos bons resultados apresentados pelos pesquisadores mencionados acima, talvez esses não tenham sido explorados na sua totalidade nesta situação, em que o ensino remoto foi implementado de forma acelerada. No entanto, de fato as contribuições da utilização de novos recursos para o trabalho pedagógico durante o ensino remoto podem apresentar contribuições para os aprendizados pedagógicos dos estudantes do Curso, que futuramente desenvolverão seu próprio trabalho pedagógico. Dessa forma, os futuros professores puderam vivenciar uma experiência próxima aos meios tecnológicos digitais que estarão cada vez mais presentes nas rotinas das crianças e jovens, faixa etária contemplada pelos egressos do Curso Normal. A estudante entrevistada dimensiona o conhecimento sobre a possibilidade da utilização de recursos tecnológicos em seu futuro trabalho, ao responder que o ensino remoto nos faz aprimorar nossa visão para os meios tecnológicos que são benéficos no nosso aprendizado, proporcionando formas diferentes, mas revigorantes para o desenvolvimento do saber. Os estudos que abordam as ferramentas tecnológicas para o ensino e aprendizagem englobam diferentes níveis de escolaridade, como, por exemplo, o estudo de Zanette (2010), que apresenta aspectos para que os professores utilizem recursos tecnológicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Um professor facilitador e multiplicador dessa modernização estimula e respeita a diversidade de ideias, de opiniões e de aptidões, reconhecendo a importância da inserção das tecnologias digitais no seu fazer pedagógico, assumindo sua necessidade de formação para fazê-lo eficazmente na escola. Há muitas dificuldades e limitações, mas é importante manter essa visão pedagógica inovadora, contando com a participação dos alunos na utilização de ferramentas simples da Internet, buscando novos caminhos para a solução desses problemas e para a construção do conhecimento tecnológico e intelectual tanto do aluno quanto do professor. [...] Portanto, é importante que nós professores façamos uma leitura crítica e pedagógica das tecnologias digitais, reconhecendo sua intencionalidade política, social, ética, psicológica e didática, permitindo a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, criativos e colaborativos, refletida no seu pensar e no seu agir no mundo. (ZANETTE, 2010, p. 12).

Com as considerações da autora mencionada acima, se observa a importância da avaliação crítica do professor sobre as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas, o que só pode ser desenvolvido com a vivência prática desses professores junto das tecnologias, como, por exemplo, a vivência que a estudante entrevistada está tendo durante o ensino remoto. No entanto, a partir das falas da estudante e das discussões apresentadas até aqui, se retoma a ideia inicial deste texto: em que medida a proximidade da educação com as tecnologias durante o ensino remoto podem contribuir para a precarização do trabalho pedagógico dos professores?

Saviani e Galvão (2021) também apresentam discussões que se encaminham para a estreita relação entre o uso das tecnologias e as contribuições desse processo para o aumento da precarização do trabalho dos professores. Como já ocorreu em outros setores da economia, a chamada uberização. Neste breve estudo, apenas se atenta para tal questão, uma vez que ainda não é possível explanar com clareza se o processo de precarização foi ou não de alguma forma estimulado pelo ensino remoto. No entanto, Saviani e Galvão (2020) já anunciam:

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para a generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimen-

tos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto da sereia do ensino virtual. (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 39).

É no sentido das colocações de Saviani e Galvão (2021), que se atenta para as possibilidades que desfavorecem o trabalho pedagógico no período pós-pandemia. Este estudo, além das questões que despertam atenção para a relação tênue do uso das tecnologias no ensino remoto com a precarização do trabalho pedagógico, também se ocupa em destacar as possibilidades de aprendizagem nesse período. Ressalta-se que as questões levantadas até aqui não se encerram com as considerações finais apresentadas a seguir.

CONCLUSÃO

Este estudo, caracterizado como uma pesquisa de cunho qualitativo, contou com a produção dos dados através de entrevista realizada com uma estudante da educação profissional da rede estadual de ensino, que atualmente está cursando o último ano do Ensino Médio e o penúltimo da educação profissional, os quais ocorrem de forma simultânea. A entrevista ocorreu de maneira on-line, e posteriormente os dados produzidos foram analisados pela Análise de Conteúdo.

O estudo se ocupa em apresentar como ocorreu o ensino remoto na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, além de indicar a relação acelerada entre a educação e o ensino mediado pelas tecnologias de forma alargada durante o período pandêmico, sem o preparo prévio dos principais agentes – professores e estudantes. Dessa forma, indica questionamentos futuros, por exemplo, como e se o ensino remoto pode contribuir para a precarização do trabalho pedagógico em tempos de uberização?

Apesar disso, o estudo também retrata aspectos positivos de aprendizagem durante o ensino remoto. Esses aspectos são apresentados através das falas da estudante, ao retratar contato com novas tecnologias, e assim novos aprendizados que poderão ser empregados em sua futura profissão de professora. Além disso, a estudante destaca também para a diversidade das atividades desenvolvidas, como, por exemplo, planos de aula, planos didáticos, criação de

textos, histórias, etc., o que foi tido como fator positivo deste momento, uma vez que contempla diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, como mencionado anteriormente, esse relato sobre a situação do ensino remoto apresenta aspectos do momento em que o ensino remoto ocorria, e também destaca suas principais fragilidades, como a falta de acesso em massa, por falta de dispositivos, falta de conexão, etc. Os resultados da pesquisa também não permitiram evidenciar através da entrevista realizada alguma atividade organizada pelos professores que buscasse formar os futuros professores normalistas para o ensino mediado pelas tecnologias, como a incorporação de ferramentas digitais. Essa foi uma atitude tomada e desenvolvida pelos próprios estudantes, como no caso da estudante entrevistada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGA, Juliano; MORAES, Ana Leda Silva; NOBRE, Jeferson; SANTOS, Marcelo. Diminuindo a Desigualdade No Acesso À Internet Entre Estudantes Alfabetizados Até a Entrada Na Universidade. **OSF Preprints**. doi:10.31219/osf.io/kg3r4. Disponível em: < <https://osf.io/kg3r4> > Acesso em 13 jan 2021.

BUENO, Carolina Soares; SANTOS, Luciane Mulazani. O USO DE TECNOLOGIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA. Anais do Simpósio Educação Matemática em Debate - **SIMPEMAD**, v. 1, p. 136 – 148, 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/matematica/article/view/4746>>. Acesso em: 14 Jan. 2021.

DIAS, Matheus Felipe Gomes. Uberização: reflexos da precarização do trabalho no século XXI. **Boletim de conjuntura**. v. 4, n. 10, p. 5-10, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4019905>

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educ. Real**. [online]. v. 43, n. 2, pp. 591 - 608., 2018. ISSN 217 5- 6236. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>.

FRANÇA, Adriano. COMO OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTÃO LIDANDO COM AS AULAS REMOTAS FRENTE À PANDEMIA. **SENPE** - Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (ISSN 2675 - 8970). Uffs.edu.br. Disponível em: <<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14940/9692>>. Acesso em: 8 Jan. 2021.

GIL, Antônio Carlo. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas., 2002.

KOHN, Isadora Gottinari; MACHADO, Luana Pinheiro; CRUZ, Manoela Salette; FLORES, Rodolfo Silveira Collares Thompson; LIMA, Súsi Méri Barcelos; OLIVEIRA, Valesca Quintana. SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Congrega** - MOSTRA DE PROJETOS COMUTÁRIOS E EXTENSÃO, v. 14, n. 0, p. 43 – 47, 2020. Disponível em: <<http://revista.urcamp.tche.br/index.php/rcmpce/article/view/3548/2648>>. Acesso em: 16 Jan. 2021.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma; Educação em tempos de pandemia no Brasil: *saberesfazer*es escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectivas. **Revista Docência e Ciberultura**. v. 4, n. 2, p. 215 - 224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>

MORAN, J., MASETTO, M. & BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., Rev. **NEaD - Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355 - 381, 2016. ISSN 2525 - 3476. Disponível em <<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167/pdf>> Acesso em 18 jan. 2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina; Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In.: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Org.). **Revista Universidade e Sociedade**. n. 1, v. 67, p. 36 – 49, ISSN 1517-1779, Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web>. Acesso em: 19 Jan. 2021.

ZANETTE, Roselaine da Mota. **Influência do uso das mídias e tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem**. 2010. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Gravataí, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71906/000880263.pdf?sequence=1#:~:text=As%20m%C3%ADdias%20e%20tecnologias%20digitais%20proporcionam%20possibilidades%20indispens%C3%A1veis%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o,-seu%20mundo%20familiar%20e%20escolar> Acesso em: 19 jan. 2021.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 4

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: A CONSTITUIÇÃO IDENTIDADE DOCENTE DE UM ESTAGIÁRIO EM FORMAÇÃO

Guilherme Baumann Achterberg¹

Fernanda Gall Centa²

¹ Graduado em Química Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, guilhermeachterberg@gmail.com.

² Mestre em Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Maria. fernandagall@gmail.com.

RESUMO: Este trabalho tem como foco as experiências vivenciadas no cotidiano escolar por um estudante de licenciatura em química durante o estágio supervisionado. O objetivo é compreender como os processos formativos que ocorrem no estágio curricular possibilitam ao licenciando elementos para a construção da identidade docente. Para isso, utilizou-se de duas fontes de informações da modalidade escrita, a saber: 1) diário da prática pedagógica, que foi utilizado como um instrumento formativo do processo de aprendizagem sobre a docência e 2) relatório final de estágio. O diário, na condição de instrumento para as notas sobre as memórias e recordações, possibilitou importantes contribuições para a formação docente. Os resultados apontam que o estágio foi um momento formativo que constituiu um processo já iniciado – o processo de se tornar professor - e que possibilitou ao licenciando compreender os desafios de sua futura profissão. O estágio, portanto, se apresentou como uma referência importante na trajetória acadêmica e auxiliou o futuro professor a criar sua identidade docente.

Palavras-chave: Estágio. Formação docente. Identidade docente. Práticas escolares.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se constituído como um campo de estudos e investigações com crescente dedicação dos pesquisadores, principalmente pelas expectativas depositadas nos professores no que diz respeito à qualidade da educação (MONTERO, 2005). Nesse sentido, os estudos desenvolvidos no âmbito dos estágios curriculares também vêm ganhando centralidade, já que a racionalidade prática-reflexiva (SCHON, 2007) tem se tornado cada vez mais presente nas concepções acerca da produção dos saberes docentes.

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa realizada sobre os aspectos que constituem a identidade docente de um estagiário do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Maria. Os estágios são organizados em dois blocos: 1) Estágio Curricular Supervisionado em Ciências da Natureza (com duração de 2 semestres) e 2) Estágio Curricular Supervisionado em Química (também com duração de 2 semestres). O primeiro ocorre na etapa do Ensino Fundamental e o segundo no Ensino Médio. Aqui analisaremos

apenas as informações e o discurso do estagiário em relação ao segundo bloco.

Nesse contexto, nosso trabalho se caracteriza como um estudo sobre a construção da identidade docente de um estagiário durante suas experiências formativas no âmbito do Estágio Curricular. Nesse enfoque, o estágio supervisionado tem a característica de poder auxiliar o futuro professor, em sua formação inicial, “a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática” (KULCSAR, 1991, p. 65). Acreditamos ser importante que investigações como essa ocorram, avançando na autorreflexão dos estagiários acerca de sua formação e caracterizando alguns dos principais elementos que estes apontam em seus discursos, relatórios e diários da prática.

A relação entre teoria e prática como objetivo do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura é expressa no Art. 61, parágrafo único, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Nessa redação, encontramos uma concepção de prática pautada nas reflexões sobre a atividade profissional desenvolvidas ao longo do curso de formação, tal como expressa o Parecer do Conselho Nacional de Educação que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001). Esse é o período de realizar, sob a supervisão de um profissional docente atuante, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará autônomo na medida em que se avança na profissionalização do estagiário (MELO et al, 2016).

Um dos elementos que colaboram para a reflexão do futuro professor ou do professor em atividade, é o Diário da Prática Pedagógica, encontrado na literatura com diferentes denominações. Esse instrumento é denominado por PORLÁN (1997) como Diário do Professor, por ZABALZA (2004) como Diário de Aula. No entanto, após algumas discussões sobre esses termos, decidimos referir-nos a tal instrumento como Diário da Prática Pedagógica.

Para Porlán (1997, p.19-20), o instrumento é “una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su pro-

ceso de evolución y sobre sus modelos de referencia”. Assim, o diário pode ser utilizado para investigação do campo educacional e também para orientar o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

Para que se entenda a operacionalização desse instrumento, é pertinente ressaltar algumas características específicas dos Diários apontadas por Zabalza (2004): a) periodicidade (não necessitam ser escritos diariamente, o importante é que se mantenha uma linha de continuidade na narração das atividades de aula, ou seja, podem ser escritos uma vez por semana, a cada quinze dias, mensalmente, etc.); b) conteúdo (não há um conteúdo específico ou instituído para ser tratado nos Diários, o que será exposto nas narrações pode ficar tanto aberto, dando liberdade ao professor para descrever os fatos ou as atividades de seu interesse, quanto condicionado/delimitado por alguma ordem ou planejamento prévio); c) espaço (a demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto escolar, mas nada impede que outros espaços de atividade docente possam ser refletidos no diário); d) sujeitos (geralmente, os diários são escritos por professores formados ou em formação, mas também podem ser elaborados por alunos).

Os pesquisadores Assai, Broieitti e Arruda (2018), em sua revisão de literatura, encontraram alto índice de pesquisas com foco nos estagiários, mas concluíram que existe uma discussão plural em torno dos diversos eixos estabelecidos em torno dos Estágios. Sobre a especificidade das investigações sobre a área curricular “Química”, constata-se que “de maneira geral a tendência se mantém com uma quantidade expressiva de pesquisas propositivas e uma menor quantidade de pesquisas avaliativas” (ASSAI, BROIEITTI e ARRUDA, 2018, p.24) a respeito do estágio curricular. Os termos aprendizagem da docência e identidade docente surgiram como foco de algumas pesquisas, mas ainda de forma menor, constituindo 9% e 7% da amostra total, respectivamente.

Com isso, a diversidade de estudos e o foco no estágio curricular apresentam-se como elemento marcante das pesquisas sobre formação inicial de professores. Compreendemos que isso ocorre tanto pela importância desse mo-

mento formativo para a trajetória dos licenciandos quanto pela atual estrutura dos cursos de licenciatura, que ainda inclui os estágios no final dos cursos e, portanto, concentra as experiências escolares em um tempo denso. A inclusão da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos ocorreu como maneira de modificar essa concentração, mas ainda é uma medida recente que precisa ser investigada com cuidado para concluirmos seu impacto na mudança dos modelos de formação.

Sobre a formação que acontece nos cursos de licenciatura em química, Costa, Beja e Rezende (2014) nos alertam para o que chamam de foco na formação do químico em detrimento do professor de química, de modo que os conhecimentos do campo das ciências da educação em geral são negligenciados nos cursos. Uma identidade não é imutável, fixa nem predeterminada: pelo contrário, é um processo de construção que ocorre por um sujeito histórico. No caso específico da formação profissional, esse processo acontece por meio da significação social que determinada profissão tem, das experiências que cada ator social vivencia e dos diversos conflitos que ocorrem no interior dessa profissão (PIMENTA, 2000).

Segundo a mesma autora, é nas práticas docentes que estão contidos diferentes elementos importantes para compreender a identidade profissional, como as problematizações, a intencionalidade, os experimentos pedagógicos, as estratégias para enfrentar desafios, a criação de novas didáticas ou metodologias ainda que sem muitos aportes teóricos, entre outros. É nesse sentido que, ao longo desse texto, discutiremos sobre a construção da identidade docente principalmente no âmbito dos estágios curriculares segundo o discurso de um estagiário.

Nosso objetivo, então, é compreender como os processos formativos que ocorrem no estágio curricular possibilitam ao licenciando elementos para a construção da identidade docente. A seguir, explicaremos a metodologia e os caminhos percorridos para alcançar esse objetivo.

A natureza dessa pesquisa é qualitativa, na medida em que as informações coletadas serão analisadas com tratamento analítico que prioriza a compreensão

dos significados que o sujeito atribui a suas experiências durante um período formativo que envolve um espaço específico (a escola) e um momento formativo determinado (o estágio). Chizzotti (2008) explica que, nesse tipo de pesquisa

[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele (Ibid., p. 27-28).

Coletamos informações por meio de dois documentos, a saber: 1) Relatório de Atividades do Estágio Curricular Supervisionado no Componente Curricular Química e 2) Diários de Aulas. Utilizaremos a teoria fundamentada nos dados (TAROZZI, 2005) para criar códigos e categorias a partir das informações presente no documento discursivo (o diário) enquanto que para o Relatório optamos por construir um Roteiro de Análise Textual (RAT). Analisaremos as informações produzidas por um (1) estagiário, por entendermos que a construção da identidade docente é um processo subjetivo e necessita de um olhar mais atento para o sujeito em formação.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Nessa seção, articulamos as análises sobre o relatório do estágio e do discurso presente nos diários. Desse modo, elencamos categorias *a priori* baseada nos itens do RAT e categorias construídas a partir do diário da prática docente. Desse modo, temos seis (6) categorias iniciais, a saber: 1) Contextualização da docência; 2) Aspectos do ensino de química; 3) Experiências como professor anteriores; 4) Atividades realizadas; 5) Planejamento didático e 6) Constatações sobre o estágio. Em relação às categorias construídas, temos cinco (5): 1) Sentimentos desencadeados pela experiência docente; 2) Percepções do estagiário sobre os alunos e as relações estabelecidas; 3) Tensões e encruzilhadas; 4) Planejamento didático. Quando julgarmos importante, relacionaremos as categorias e analisaremos os dois documentos levando em consideração o caráter mais pessoal do diário e suas contribuições em comparação ao relatório, que tem um

caráter institucional. A fins de organização, utilizaremos a sigla REQ para o documento “Relatório de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Química” e DPP para o documento “Diário da Prática Pedagógica”.

CATEGORIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DO REQ

Em relação à primeira categoria, “Contextualização da docência”, podemos constatar que o estagiário aponta em seu relatório o que ele percebe como aprendizagem da docência e elenca cinco (5) aspectos necessários para a sua profissão:

o conhecimento básico sobre campos da psicologia, sociologia e história da educação, a percepção sobre os diferentes contextos socioculturais existentes, o domínio e a capacidade de produzir novas estratégias e metodologias de ensino além do não menos relevante conhecimento e domínio da área de ensino (REQ, 2019, p.7).

Nesse trecho, identificamos que o estagiário inicia apontamentos sobre os saberes docentes, embora não explicita sobre seus conteúdos e quais ações os produzem. O estagiário, em outro momento, retoma o debate utilizado um aporte conceitual referenciado para afirmar que ele cursou disciplinas agrupadas no campo das Ciências da Educação, “cujos objetivos centrais são: descrever, compreender e levantar novos problemas teórico-práticos relacionados à Educação” (REQ, 2019, p.8). Esse processo reflexivo indica as perspectivas que o estagiário possuía sobre os saberes docentes necessários; nesse caso, identificamos tanto o que alguns autores classificam como saberes pedagógicos ou das Ciências da educação, quanto os saberes curriculares (SAVIANI, 1996; PIMENTA, 2005; GAUTHIER et. al., 1998; SHULMAN, 1986), entre outros. Assim, temos um indicativo de que a identidade profissional do estagiário é construída levando em conta esses diversos saberes.

Encontramos também referência aos elementos históricos sobre a formação de professores no Brasil, demonstrando que considera a constituição histórica importante para a compreender a docência: “historicamente, os cursos de licenciatura foram estruturados nas chamadas licenciaturas curtas, criadas pela

Lei n. 5.692/71, em 1971” e complementa afirmando que os cursos “[...] visavam à formação rápida de profissionais da educação para atender a demanda da época” (REQ, 2019, p.7). Aqui, encontramos uma importante constatação: a historicidade da formação de professores é relevante para o sujeito e possivelmente também para a constituição de sua identidade docente. Dessa forma, o estagiário buscou compreender a história de sua profissão, bem como as diferenças existentes entre o hoje e o ontem.

Na categoria 2) “Aspectos do ensino de química”, encontramos uma referência do estagiário a uma disciplina cursada anteriormente ao estágio, apontando ainda a pouca presença de itens relacionados à didática da Química. Encontramos referência a uma disciplina cursada, que segundo ele é um dos pilares da realização do estágio: Metodologia de Ensino de Química. É compreensível essa afirmação, pois em geral essas disciplinas preparam e auxiliam os licenciandos a realizarem seu estágio, mas não surgem outros trechos que se voltem para esse item. Constatamos aqui a perspectiva cumulativa indicada pelo sujeito: sendo a metodologia de ensino de química o pilar para seu estágio, é essa disciplina que o sustenta, que permite o desenvolvimento das atividades didáticas. Entretanto, o sujeito inicialmente afirma que o desenvolvimento dessa disciplina não foi aprofundado no campo da didática. Sobre alguns dos desafios desse campo, Cachapuz et. al (2001, p. 179), apontam que

importa referir a necessidade de valorização da Didática das Ciências como disciplina de carácter investigativo e não meramente com cariz prático e instrumentalista, isto é, capaz de possibilitar articulações entre teoria e prática. O reconhecimento do contributo indispensável da investigação didáctica poderá abrir caminho para um maior reconhecimento e aceitação desta disciplina como campo de conhecimento imprescindível, nomeadamente, ao nível da formação de professores.

Na categoria 3) “Experiências anteriores como professor”, encontramos uma referência, elencada pelo estagiário como relevante: sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No relatório ocorre um breve relato de sua participação, com a afirmação de que o projeto auxiliou em sua formação como professor, “pois me aproximou ainda mais da

realidade da escola pública brasileira, além de iniciar o debate de diversas temáticas, como por exemplo: discussão sobre a realidade escolar, o papel da escola” (REQ, p.9) O estagiário ainda pontua que o PIBID “iniciou debates importantes que não ocorrem ou somente ocorrem muito próximos dos estágios”. Nesse caso, temos um elemento específico: o estudante de licenciatura realizou seu estágio já com experiência em ambiente escolar e também tendo estudado alguns aspectos importantes fora de seu curso de origem. O projeto PIBID busca orientar os futuros licenciados em situações didáticas que auxiliem os alunos na compreensão do mundo social, nas tomadas de decisões da vida em sociedade e no reconhecimento de seu papel como ser social.

Assim, os futuros professores da área de ciências da natureza devem ser capazes de romper a forma tradicional como a ciência é ensinada, relacionando as teorias das diferentes áreas da ciência com a prática escolar, para que os alunos se sintam participantes do processo ensino-aprendizagem. Para isso, os bolsistas de iniciação à docência têm a oportunidade de participar do cotidiano escolar, elaborando materiais didático-pedagógicos e atividades didáticas que auxiliem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Encontramos diversas pesquisas sobre esse programa, como Silva, Falcomer e Porto (2018), Rausch e Frantz (2013), Achterberg, Trindade-Rezende e Zambon (2019), entre outras. Em geral, o panorama apresentado é condizente com a posição afirmada pelo estagiário, como a seguinte conclusão dos pesquisadores:

Os estudos, discussões, a práxis e a realização de atividades próprias da atuação docente projetam nos BIDs um processo de (re)construção da imagem que os mesmos têm sobre o que é ser professor na atualidade. A dinâmica do trabalho em grupo também possibilita aos bolsistas estarem preparados para trabalhar em conjunto com seus colegas, mantendo o diálogo e ampliando as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, defendemos a docência como um trabalho coletivo. Para tanto, é necessário que experiências como essa, desenvolvidas por grupos de licenciandos, de diferentes áreas, sejam promovidas desde a formação inicial (ACHERBERG, TRINDADE-REZENDE e ZAMBON, 2019, p. 637).

Assim, constatamos a influência do PIBID no início da construção da identidade docente e que as experiências proporcionadas nesse programa impactam positivamente os estudantes de licenciatura participantes.

Na categoria quatro 4) “Atividades realizadas” encontramos os trechos onde o estagiário apresenta suas atividades ao longo do estágio. Ele as divide em duas seções: Observações de aula e Regência da turma.

Sobre a observação em sala de aula, Altet (2017) ressalta que ela é, entre outras ferramentas, uma maneira de estabelecer relação com o empírico, sendo a escolha inicial a de alcançar uma inteligibilidade das práticas de ensino tomando por base o que pode ser constatado em situação de ensino-aprendizagem. A maneira de proceder pode parecer evidente e não necessitar de longas justificativas: para conhecer o que o professor faz em sala de aula, bastaria observar e identificar escrupulosamente suas falas, gestos, deslocamentos.

Diante disso, constatamos que a observação ocorreu sem a elaboração de um roteiro, com um período de quatro (4) aulas com objetivo de conhecer a turma. Alguns autores sugerem a necessidade de uma sistematização das observações e de um tempo maior, que permita ao observador compreender profundamente a realidade. Nos parece, portanto, que foi um período um tanto curto para observação, já que o recomendado é mais tempo e também mais sistematização, com roteiro, indicadores e com elementos mais bem estabelecidos. Com a ausência disso, o graduando correu o risco de não conseguir compreender a turma ou obter o que desejava.

Em relação à Regência da turma, encontramos no relatório a informação de que ocorreram quarenta e duas aulas (42) e que o estudante selecionou algumas das atividades para apresentação no relatório e discussão mais profunda. É sobre esse momento formativo em específico que o estagiário afirma que

por meio dos planejamentos das aulas, dos diálogos com a professora tutora, da criação de avaliações e participação nas reuniões da escola, consegui construir um pouco mais de minha identidade de professor de química (REQ, 2019, p.12).

Na categoria 5) “Planejamento didático” estão os trechos e códigos referentes às perspectivas do estagiário sobre esse assunto. Ele, em seu relatório, afirma que tentou elaborar aulas criativas, utilizando-se de problematizações sobre o cotidiano e situações problemas. Pontuamos que o estagiário não conceitualiza esses termos nem explica como e por que escolheu utilizar essa metodologia:

De modo geral, durante o planejamento das atividades didáticas, tentei elaborar aulas criativas, com problematizações relacionadas ao cotidiano dos estudantes, utilizando também de situações-problemas. Nem sempre consegui planejar com certa organização, não atingindo todas minhas expectativas, pois desejava planejar as aulas de forma complexa e inovadora, que fizesse sentido aos meus estudantes (REQ, 2019, p. 13).

Constatamos aqui uma autorreflexão do estagiário, na medida em que ele admite suas limitações e também pontua quais eram suas ideias e metas a respeito do planejamento. Na pesquisa desenvolvida por Santos e Freire (2017, p.277), encontramos uma importante constatação sobre esse assunto:

Os planejamentos de ensino se mostram como uma importante ferramenta para conduzir o que as licenciandas caracterizam importante do conhecimento de seus contextos e para o processo de reflexão sobre a ação docente, para o qual elaboraram o planejamento mobilizando diferentes conhecimentos em cada ação de ensino.

A categoria 6) “Constatações sobre o estágio” contém os elementos que o estagiário aponta em seu relatório como as conclusões desse percurso formativo. Segundo ele, “a conclusão do estágio curricular supervisionado é um importante marco na minha caminhada formativa e me conduz como futuro professor, a refletir sobre o papel que esse estágio teve sobre minha formação”. Ainda descreve três pontos sobre essa experiência: o impacto do estágio na sua identidade de docente, os dilemas e dificuldades enfrentados e a construção dos diários.

Embora o licenciando tenha escrito sobre isso apenas ao final de seu relatório, e talvez por isso tenha resumido suas percepções, entendemos que essas colocações são importantes porque nos evidenciam que a finalização do estágio foi um marco para ele. Além disso, esses pontos que ele cita aparecerão em nossas próximas análises dos diários da prática pedagógica.

CATEGORIAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS DIÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (DPP)

A elaboração do DPP, segundo Porlán (1997), ocorre em dois momentos bem definidos: o momento descritivo e o reflexivo. No primeiro, são descritas as atividades propostas em aula e o comportamento do professor e dos alunos diante delas. No segundo, o professor dá início a um processo de reflexão e análise dos problemas mais frequentes que aparecem no decorrer das suas aulas, na tentativa de identificar suas causas e de encontrar uma possível solução para eles. Prevemos, enquanto professores, utilizar esse instrumento com o objetivo de coletar relatos de fatos ocorridos em diferentes espaços, o que possibilitará a interpretação das informações obtidas e a reflexão sobre elas.

Na primeira categoria, intitulada “Sentimentos desencadeados pela experiência docente”, agrupamos os discursos que envolvem os diversos sentimentos que o estagiário vivenciou em suas atividades. O nervosismo esteve presente na primeira aula, conforme trecho a seguir

“Essa foi minha primeira aula de estágio de Química. Eu já conhecia a turma da semana anterior, porém mesmo assim senti certo nervosismo ao iniciar a aula” (DPP, 29/03/19).

Como qualquer atividade nova a ser desenvolvida, o nervosismo também foi citado como presente pelo estudante. Além desse sentimento, posteriormente, em função de processos discutidos em outra categoria, o estagiário aponta alguns elementos sobre a (des)motivação:

“Pensando nas minhas emoções e intenções no início do estágio e em como elas estão agora, percebo que perdi parte da minha motivação para ensinar. Quando me preparo para as aulas e me dirijo a escola, não sinto mais a mesma vontade de antes” (DDP, 10/04/19).

“Minha motivação para planejar aulas começa a voltar, mas não sei bem o que fazer: não quero criar atritos porém também não quero fazer aulas ruins ou mal pensadas” (DPP, 17/04/19).

Em mais um salto temporal, já com mais experiências, o estagiário afirma se sentir desconfortável, incomodado ao analisar suas próprias aulas e notar

como não há sentido para os estudantes, pois

“1) Isso não é relevante para meus alunos; 2) O ensino que fiz é o de transmissão e 3) não existe participação dos estudantes, desenvolvimento de aprendizagens. Ao mesmo tempo que sinto isso, me vejo de ‘mãos atadas’, pois não tenho ajuda p/ organizar minhas aulas, nem tempo livre (as aulas do estágio da UFSM nem ocorrem direito) (DPP, 10/07/19).

Aqui percebemos um sentimento de inconformidade com a situação existente e ao mesmo tempo certa frustração por não conseguir mudar totalmente sua prática. Constatamos então que o estágio se mostrou um longo caminho cheio de pedras, obstáculos, mas também momentos felizes, como ele mesmo afirma:

“Como a minha tutora foi embora e outra veio, sinto que isso altera meus sentimentos e emoções sobre ser estagiário. Realizar minha aula e sentir que ela funcionou é muito bom e me fortifica” (DPP, 12/06/19).

Na categoria 2) “Percepções do estagiário sobre os alunos e as relações estabelecidas”, estão agrupados códigos acerca das opiniões que envolvem os alunos, bem como as constatações do estagiário acerca de seus comportamentos. No primeiro dia, é relatado que houve uma mudança de comportamento dos alunos, na qual eles se tornaram mais atentos e participativos. Segundo o estagiário, os indicadores dessa mudança residem nas seguintes ações: “todos tentaram realizar a tarefa que propus e também anotaram o que escrevi no quadro.” Além disso, já no primeiro dia é apontado um fator considerado importante: os estudantes têm medo de errar:

“Para eles, errar é muito ruim e por isso, se não sabemos algo, não devemos nem tentar resolver o problema. Isso evidencia o quanto o processo de escolarização marcou esses estudantes de uma forma negativa” (DPP, 27/03/19).

O estagiário também relata certa mudança no comportamento no dia seguinte, em que os estudantes interagiram mais e tentaram resolver a situação-problema apresentada. Nos relatos seguintes, o estagiário reflete sobre o comportamento dos alunos quando ele seguiu a sugestão de sua tutora:

“Minha aula de ontem seguiu as indicações de minha professora tutora, ou seja, organizei a parte teórica - os conceitos, ideias, etc - e escrevi no quadro sobre concentrações e soluções. Depois, expliquei o que escrevi e resolvi um exemplo no quadro de um cálculo. Percebo que, para os estudantes, essa aula não tinha uma importância ou relevância, pois poucos interagiram comigo e no fim da aula estavam nitidamente entediados e sem motivação. (DPP, 10/04/19, grifos nossos).

Inicialmente poderíamos imaginar que ainda era cedo para concluir isso, porém posteriormente o estagiário novamente escreveu sobre o ocorrido, agora ouvindo opiniões dos estudantes:

“Alguns alunos aproveitaram para me fazer ‘sugestões’ sobre minha aula: voltar a fazer minhas aulas como eu fazia no início do ano. Segundo eles, não faz sentido eu apenas colocar as fórmulas no quadro e eles reproduzirem. Pelas suas falas, percebo que embora as atividades didáticas baseadas em recursos variados sejam mais ‘complexas’, os alunos preferem o diferente ao igual” (DPP, 17/04/19).

Mais adiante em seu estágio, ele constata que “os estudantes reagem de forma variada às aulas. Alguns demonstraram, por meio de reações e comentários, um certo interesse na questão. Entretanto, outros não acharam nada interessante” (DPP, 26/04/19). Constatamos que o estagiário vem construindo sua identidade docente com base na observação atenta de seus alunos e com muita preocupação sobre como estes reagem às suas aulas.

Na terceira categoria, intitulada “Entre Tensões e encruzilhadas”, estão agrupadas uma série de relatos sobre a relação do estagiário com sua tutora, bem como as reverberações que decorreram desse processo. Segundo o estagiário, a postura da tutora colocou-o em uma posição desconfortável, pois ao perguntar sobre qual sequência didática eles iriam adotar, a tutora retornou perguntando “se eu não tinha feito o planejamento de todos os seis meses” (DPP, 03/04/19). Ainda segundo relato, a tutora deixou transparecer sua reprovação em função da ausência de um planejamento ou de um livro didático adotado como base.

No trecho abaixo, o estagiário relata uma constatação importante:

“Sinto que temos uma divergência nesse ponto. Não creio que eu já devesse ter um plano pronto antes do estágio e muito menos que eu deva ‘passar’ a teoria, mostrar um cálculo e aí fazer exercícios e listas. Preciso

planejar como contornar essa divergência e evitar atritos com ela” (DPP, 03/04/19)

Constatamos, aqui, que o estagiário logo percebeu que encontraria resistência a algumas de suas práticas e que essa discussão com sua tutora foi marcante a ponto de ele escrever sobre em seu diário. Ele vai além de perceber isso, pois também afirma precisar de estratégias para contornar essa tensão e evitar possíveis atritos ou problemas, indicando o desenvolvimento de um saber experiencial (Pimenta, 2005) relacionado ao gerenciamento de conflitos. Cabe ainda destacar o seguinte posicionamento do estagiário em seu diário: “Vou realizar o que ela pediu, mas não abrirei mão de minhas metodologias e de usar argumentos sobre a importância de certos conteúdos a serem ensinados” (DPP, 03/04/19, Grifos nossos).

Nas aulas seguintes, o estagiário seguiu o que relatou em seu diário e fez como a professora tutora solicitou: “antes de ir para aula, apresentei para minha professora meu planejamento. Logo, ela me elogiou e achou bom, pois segui suas orientações” (DPP, 04/04/19). Constatamos então que as previsões foram acertadas e o conflito, evitado. Essa posição adotada pelo estagiário resultou em uma aproximação com a tutora, pois nesse mesmo dia ela contou mais sobre sua formação pedagógica, suas experiências profissionais, etc.

Sobre essa conversa, foi registrado que “ficou nítido agora que ela já tem uma maneira fixa de ver a formação de professores” e que o estagiário optou por não a questionar, mas sim refletir sobre sua falta de flexibilidade e de diálogo, já que “em nenhum momento ela me perguntou minha posição e minhas perspectivas de ensino-aprendizagem”. Finalizamos essa discussão com a constatação do licenciando de que “o desenvolvimento de meu estágio se dará nesse campo de disputa e tensão” (DPP, 04/04/19).

Outra categoria construída foi a do Planejamento didático. A atividade de planejar está relacionada à organização de uma determinada ação. Nas atividades escolares, é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, é importante para orientar o trabalho do professor, ou seja, a ação

educativa. O planejamento também é um momento de reflexão sobre a ação pedagógica e de tomada de decisões sobre as estratégias que serão utilizadas e quais formas de avaliação serão aplicadas no decorrer do processo de ensino. O estagiário escreveu algo sobre isso em seu diário:

“Nessa aula, organizei experimentos para testar a velocidade de reações químicas, porém sem organizar um planejamento bem construído. Senti falta disso, porque a aula não se desenvolveu de forma organizada. Como não fiz orientações para os alunos, acabei não tendo uma tarefa a ser realizada por eles” (DPP, 26/07/19).

De acordo com Vasconcelos (2002), planejar o processo educativo significa organizar, racionalizar e coordenar a ação docente visando à articulação entre os programas curriculares (oficiais ou de redes privadas), a prática da sala de aula e as problemáticas inerentes ao contexto social e cultural onde cada instituição está inserida. Nesse sentido, quanto maior a clareza do docente no que diz respeito ao conceito de planejamento e ao ato de planejar propriamente dito, maior liberdade e autonomia serão aplicadas no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, a tarefa de ensinar não pode ser concebida como um processo cujos resultados estão definidos e podem ser predeterminados como produto de uma ação mecanizada, pois a sala de aula constitui-se como espaço privilegiado de negociação, formação do pensamento crítico e de produção de novos sentidos ao conhecimento formal a partir de situações de aprendizagem previamente planejadas.

Acreditamos que uma boa aula é aquela que é planejada, que tem objetivos claros e uma avaliação que revele a aprendizagem pretendida naquele exato momento. Se assim se caracteriza uma boa aula, podemos supor que o planejamento do professor se tornará um instrumento de garantia de aprendizagem dos alunos na medida em que revelar uma relação entre objetivo de aula e avaliação da aprendizagem correspondente, considerando atividades que levem o aluno a desenvolver habilidades pretendidas naquela aula. Isso pode ser visto na constatação do estagiário em seu Diário:

Hoje constatei que planejar uma aula muda completamente a minha prática educacional. Primeiramente me senti mais seguro e preparado para aula do que na semana passada, por exemplo. Além disso, o interesse dos alunos aumentou muito comparado com aulas não planejadas (DDP, 05/11/19).

De acordo com Vasconcellos (2002), o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. É uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional que tem por finalidade fazer algo vir à tona, fazer acontecer; para isto, é necessário estabelecer as condições materiais, bem como a disposição interior, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo e no espaço, caso contrário, vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise.

CONCLUSÃO

Ao analisar as informações contidas no Relatório de Estágio Curricular (REC) e nos Diários da Prática Pedagógica (DPP), encontramos diversas colocações importantes e complexas acerca das vivências que o estagiário teve em seu percurso, a saber: a importância dos saberes profissionais, as tensões que se desenvolvem na escola, a interação com os alunos e suas reflexões específicas sobre os dilemas enfrentados em sala de aula.

Concluimos que o licenciando vivenciou o estágio curricular obrigatório como o momento conclusivo de sua formação profissional, principalmente por já ter realizado momentos no âmbito do PIBID em sala de aula. Além disso, sua identidade profissional se forjou em meio a encruzilhadas, dilemas e reflexões acerca do seu papel enquanto professor, da qualidade de suas aulas e do sentido que os estudantes atribuíram a elas, pois ele relatou se sentir “desconfortável toda vez que analiso minhas aulas e percebo que elas não fazem o menor sentido [...]”. Ainda é notável que o estudante de licenciatura em questão encara seus desafios e suas aulas de forma crítica, sendo muitas vezes duro e direto em suas anotações.

Portanto, sua identidade se constituiu marcadamente com a presença da empatia, já que em muitas passagens ele tenta perceber como seus alunos estão respondendo a sua ação, e que sua posição crítica e reflexiva permitiu que percebesse e agisse sobre suas experiências como estagiário.

REFERÊNCIAS

ACHERBERG, G. B.; TRINDADE, E. B.; ZAMBON, L. B. Implicações das atividades realizadas por bolsistas de iniciação à docência para a formação de professores da educação básica. In: CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; POSSA, Leandro Bôer (org.). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. Santa Maria: Pimenta Cultural, 2019. Cap. 42. p. 625-638.

ALTET.; M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166: out./dez.2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4321>. Acesso em: 16 Jan. 2021.

ASSAI, N. D. de S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. de M. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 1-44, 13 dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e203517.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jan 2021.

CACHAPUZ, A. *et al.* A emergência da didática das ciências como campo específico de conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 155-195, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414108.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas Qualitativas em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. dos S.; REZENDE, F. Construção da Identidade Docente na Licenciatura em Química de um Instituto Federal de Educação Profissional. **Química Nova na Escola**, [S.L.], v. 36, n. 4, p. 305-313, nov. 2014. Sociedade Brasileira de Química (SBQ). Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36_4/10-EQF-102-12.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D.: (1998a). 'Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante'. In: GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D.: (1998). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí/BR: Editora da UNIJUÍ: (Coleção "Fronteiras da Educação"). ISBN 85-7429-003-3.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991. p. 63-74.

MELO, J; MARINHO, R.; SILVA, F. Estágio supervisionado: relato de regência numa escola da rede pública de ensino fundamental do estado de alagoas. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. ISSN 2178-034X. Disponível em: sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4947_3578_ID.pdf. Acesso em: 20 Jan.2021.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez. 2005.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em Didática. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Vera Maria Candau (org.) Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

PORLAN, R.; MARTIN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 620-641, 31 ago. 2013. Fundação Universidade Regional de Blumenau. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SANTOS, E. A.; FREIRE, L. I. F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 263-281, 18 ago. 2017. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6767/4365>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SHULMAN, L. S. 'Those who Understand: Knowledge growth in teaching'. In: *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14. Cambridge/US: American Educational Research Association, 1986.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

SILVA, D. M. S.; FALCOMER, V. A. S.; PORTO, F. S. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [S.L.], v. 20, p. 1-22, 4 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e9526.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

TAROZZI, M. **O que é Grounded Theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRAZZAN, E.; A.. Grupo de Trabalho de Professores de Física: articulando a produção de atividades didáticas, a formação de professores e a pesquisa em educação. In: Vianna, D. M.; Peduzzi, L. O. Q.; Borges, O. N.; Nardi, R. (Orgs.). **Atas do VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: SBF. 2002

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 10º Ed. São Paulo. 2002.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 2004.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE PRÁTICAS ARTICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Franciele Rusch König

Ana Paula Rodrigues Machado

Glaucimara Pires Oliveira¹

RESUMO: O trabalho tem por objetivo relatar as ações desenvolvidas no âmbito da Educação Especial na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo- UEIIA/ UFSM, durante o distanciamento físico causado pela pandemia por Covid-19. Este trabalho assume uma perspectiva qualitativa de natureza exploratória e adota o viés metodológico do estudo de caso. As ações da Equipe de Educação Especial estão sendo organizadas de forma virtual, por redes sociais e aplicativos de chat com chamadas por vídeo e articulam-se com professores, coordenação pedagógica, psicologia, nutrição e a família. Priorizam-se ações articuladas, por meio de compartilhamento de planejamento e propostas, visando a promoção de ações potentes à qualificação dos aspectos desenvolvimentais das crianças público-alvo da Educação Especial no contexto das turmas em que estão inseridas. Ainda, são realizadas ações para acolher demandas mais específicas do cotidiano da criança e elaborar uma proposta com sugestões de brincadeiras respeitando suas especificidades e entrega de materiais e recursos, que são encaminhados conforme os protocolos de higienização. As ações realizadas auxiliam na rotina familiar, com a confecção de materiais pedagógicos e de Tecnologia Assistiva, promovendo, assim, espaços de aprendizagem diversificados e lúdicos, qualificando os processos de protagonismo e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Práticas articuladas. Pandemia. Covid-19.

INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2020, logo em seu início, foi surpreendido pela necessidade de reorganização emergencial das práticas desenvolvidas nos contextos escolares. Os procedimentos necessários para a contenção da pandemia por Covid-19, que se alastrava rapidamente em âmbito mundial, levaram à necessidade de suspensão das atividades presenciais nas escolas em meados de março, gerando grande impacto nos sistemas de ensino.

Na Educação Infantil, onde as interações entre as crianças tornam-se um fator fundamental nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, organizar as práticas pedagógicas de forma remota emergencial tornou-se ainda mais desafiador. Neste viés, buscando tencionar algumas reflexões e compartilhar sabe-

res e práticas pertinentes à Educação Infantil no cenário do ensino remoto, este texto contempla um relato das ações da equipe da Educação Especial da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo- UEIIA/UFSM no contexto da pandemia.

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UEIIA é uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão pertencente à Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM e consolidada em uma trajetória de mais de trinta anos de dedicação à infância. Conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição (2019, p.7),

[...] veio constituindo-se em espaço de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo assim para a formação de docentes e pesquisadores por meio da interlocução entre teoria e prática pedagógica no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Educação Infantil (UFSM, 2019, p. 7).

A proposta da UEIIA está alicerçada no protagonismo infantil, por meio da organização de espaços capazes de favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir de seus interesses, na interação entre elas, em turmas de berçário e multi-idades. Assim, prioriza-se o brincar, em suas múltiplas possibilidades, para que as crianças possam ser protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Para qualificar a oferta de espaços e atender às demandas mais específicas das crianças público-alvo da Educação Especial, a UEIIA conta com uma equipe da Educação Especial, constituída por uma professora parcialmente cedida do Departamento de Educação Especial - EDE/UFSM e duas bolsistas de pós-graduação, com formação inicial na área, vinculadas à Coordenadoria de Ações Educacionais - CAED/UFSM. Destaca-se que a UEIIA tem uma organização construída nas diversas áreas, multiprofissional, buscando aliar o trabalho dos professores das turmas, equipe da Educação Especial, equipe Pedagógica, equipe da Psicologia e demais segmentos da escola, em constante interlocução com a comunidade escolar.

As ações da equipe da Educação Especial ocorrem em conjunto com os demais setores e priorizam o acompanhamento das crianças nas turmas, rea-

lizando mediações a partir das brincadeiras propostas em diferentes espaços, possibilitando a interação com os outros, com o ambiente e objetos. ³⁸Quando avaliada a necessidade e mediante autorização familiar, é realizado um trabalho mais pontual com Atendimento Educacional Especializado - AEE, que tem como espaço referência uma Sala de Recursos Multifuncionais, identificada como sala Arco-íris.

Atualmente a UEIIA atende em torno de 100 crianças. A Equipe de Educação Especial acompanha dezenove crianças na UEIIA/UFSM, sendo que seis têm diagnóstico e fazem parte do público-alvo, as outras treze crianças estão em processo de observação e ou avaliação com outros profissionais. Este relato contempla o trabalho realizado com cinco crianças: duas com Transtorno do Espectro Autista, duas com Síndrome de Down e uma com atraso no desenvolvimento.

Nesta perspectiva, considerando a necessidade de reorganização das práticas desenvolvidas, em um modelo de ensino remoto emergencial, este trabalho tem como objetivo relatar as ações desenvolvidas no âmbito da Educação Especial na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo- UEIIA/UFSM, durante o distanciamento físico causado pela pandemia por Covid-19. Por ser uma das unidades de ensino da UFSM, a condição de distanciamento ocorre desde março de 2020, quando as atividades pedagógicas presenciais na instituição foram suspensas, em conformidade com a Portaria 97935/2020/UFSM. Respalda-se também no Parecer CNE/CP 15/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e estabelece que as atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, portanto:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas (BRASIL, 2020, p. 32).

38 Publicação da UEIIA/UFSM em 2019 que aborda sobre as práticas da instituição: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19354>

Neste sentido, as ações da equipe da Educação Especial ao longo do período de atividades remotas ocorreram, prioritariamente, através de práticas pedagógicas articuladas com demais profissionais e as famílias, considerando as propostas desenvolvidas em cada turma, contemplando objetivos mais específicos propostos às crianças, acompanhadas pela equipe da Educação Especial.

DESENVOLVIMENTO

As ações desenvolvidas no âmbito da Educação Especial na UEIIA durante o distanciamento físico estabelecido pela UFSM no período da Pandemia por Covid-19 envolveram principalmente: ações articuladas com as propostas das turmas, ações articuladas com demais áreas e setores, reuniões semanais da equipe da Educação Especial, reuniões com as famílias, produção e envio de recursos (recursos de comunicação alternativa e aumentativa, produção de Jogos, empréstimo de livros infantis, envio de materiais diversos), e ações articuladas com demais áreas e setores.

Destacamos que a organização da equipe da Educação Especial - UEIIA prioriza a realização de práticas pedagógicas em parceria com as propostas das turmas, aproximando-se dos conceitos de Ensino Colaborativo, com origem no Canadá e Estados Unidos e protagonizado no Brasil por pesquisadoras como Capellini (2004), Mendes (2006) e Lago (2014), e de Trabalho Docente Articulado, proposto por Honnef (2018).

Segundo Capellini (2004), Mendes (2006) e Lago (2014) a proposta do Ensino Colaborativo pretende deslocar, para o contexto da sala de aula, recursos e metodologias de que o aluno público-alvo da Educação Especial necessita, de forma a promover possibilidades de aprendizagem em articulação com os colegas da turma. Para tanto, prevê articulação entre o professor da Educação Especial nas ações de planejamento, desenvolvimento da proposta e avaliação, considerando a atuação conjunta de ambos os professores em sala de aula, com equidade de responsabilidade.

Organizado desta forma, o Ensino Colaborativo pretende qualificar os processos de aprendizagem, das crianças público-alvo da Educação Especial e de toda a turma, por meio da diversificação de estratégias metodológicas e de recursos contemplados no grupo. Lago (2014), ao discorrer acerca da dinamicidade do Ensino Colaborativo, aborda três fases do estabelecimento da parceria entre o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial: fase inicial, fase intermediária e fase final, destacando que não se trata de um processo linear, podendo a parceria entre os professores transitar por distintas fases em um determinado período.

A fase inicial pode ser compreendida como os movimentos iniciais de colaboração entre os professores, podendo ocorrer de duas maneiras: O primeiro modo de parceria é conhecido como: um professor ensina e o outro observa, onde o professor do ensino comum é responsável pelo planejamento e desenvolvimento das ações, e o professor da Educação Especial limita-se à condição de observador, buscando conhecer os processos interativos estabelecidos na turma, bem como as dificuldades apresentadas na realização das atividades. O segundo modelo de parceria estabelecido na fase inicial pode ser definido como: um professor e um auxiliar. Nesta organização, o professor do ensino comum responsabiliza-se pelo planejamento e condução da aula e o professor da Educação Especial coloca-se como um auxiliar, mediando o desenvolvimento da proposta em uma ação mais direta e específica com as crianças (LAGO, 2014).

Na fase intermediária do ensino colaborativo, é estabelecida uma parceria entre o professor do Ensino Comum e da Educação Especial, porém o trabalho ainda não define uma equipe, tendo em vista que não ocorre de maneira totalmente colaborativa. Esta fase compreende três modelos de parceria nas práticas pedagógicas: ensino paralelo, estações de ensino e ensino alternativo (LAGO, 2014).

No ensino paralelo, ambos os professores utilizam o mesmo planejamento a fim de assegurar que toda a turma receba as mesmas informações, entretanto dividem-na em dois grandes grupos, responsabilizando-se cada um pelo ensino

a um grupo. No modelo caracterizado pelas estações de ensino, definidas por diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula, estudantes deslocam-se de uma estação à outra a partir de estratégias de ensino, sendo que cada professor é responsável por uma estação (LAGO, 2014).

No ensino alternativo, um professor responsabiliza-se por um pequeno grupo de alunos que necessitam de algum tipo de auxílio e com um objetivo específico, enquanto o outro assume o restante dos alunos e divide-os em grandes grupos. Nesse modelo, ambas as professoras se revezam entre os grupos e os alunos devem ser agrupados com variadas especificidades (LAGO, 2014).

Na fase final do ensino colaborativo, o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial realizam um trabalho em equipe, em equidade de responsabilidades. Neste modelo, o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial colaboram entre si, em equidade de responsabilidades, no planejamento, execução e avaliação das atividades educacionais, atuam de forma colaborativa em todos os momentos da prática pedagógica, dividem o espaço da sala de aula e as responsabilidades, primando por propostas diversificadas, que beneficiem a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e de toda a turma (LAGO, 2014).

Quanto ao conceito de Trabalho Docente Articulado, proposto por Honnef (2018, p. 99), podemos considerar que se trata de “uma concepção teórico-prática que prima pela realização do AEE em SRM e do atendimento em sala de aula dos alunos com deficiência, pelo mesmo professor de Educação Especial”. Assim, tenciona que as ações da Educação Especial em diferentes espaços (SRM e salas de aula do ensino comum) estejam articuladas entre si, para após ocorrer uma articulação com as propostas do Ensino Comum, caracterizando uma complementaridade das práticas em prol do desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial,

No Trabalho Docente Articulado o professor de Educação Especial, com formação inicial que lhe possibilita embasamento, conhecimento e argumentos acerca da intencionalidade do trabalho pedagógico da Educação Especial na escola comum, realiza observações em sala de aula comum,

conversa com a família do aluno com deficiência, avalia o educando no espaço da SRM, dialoga com os professores e, junto com estes, se elabora o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada aluno com deficiência, base do Trabalho Docente Articulado (HONNEF, 2018, p. 25).

Assim, as ações do professor de Educação Especial articulam-se em seus diversos espaços e também dialogam com as propostas do professor do ensino comum, pautando-se da elaboração coletiva do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) dos alunos público-alvo da Educação Especial, documento que irá fundamentar a ação articulada de ambos os professores, que podem em certos momentos trabalharem sozinhos, em outros momentos trabalharem em conjunto. Alicerçado na elaboração conjunta do PDI, o Trabalho Docente Articulado se fortalece por meio de planejamentos, diálogos e formações em atuação conjunta de ambos os professores em sala de aula e pode ocorrer somente quando identificada a necessidade e dentro das possibilidades de cada contexto.

Destaca-se que, em um contexto de presencialidade, as ações da equipe da Educação Especial na UEIIA ocorrem nas turmas das crianças, buscando inserções nas propostas que estão sendo desenvolvidas com todo o grupo. Considerando as especificidades do ensino remoto emergencial, muitas ressignificações foram necessárias em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas. Desde modo, a equipe da Educação Especial passou a estar mais articulada às professoras das turmas das crianças, participando dos encontros de planejamento e construindo, de maneira conjunta, ações que por vezes eram direcionadas a todo o grupo de crianças, e por vezes eram mais específicas às crianças acompanhadas pela Educação Especial, com base nos objetivos propostos em seus PDIs.

As ações desenvolvidas estão em consonância com as orientações nacionais para a organização da Educação Especial ao longo do período de ensino remoto emergencial, conforme exposto:

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias

e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020, p. 33).

Destacam-se nesse contexto ações de planejamento conjunto, produção de recursos e jogos para as crianças acompanhadas pela Educação Especial e articulação com os objetivos propostos para a turma, articulação com as propostas desenvolvidas com todo o grupo, reuniões com as famílias das crianças em conjunto com as professoras das turmas e equipe multiprofissional, para acolher as demandas e identificar possibilidades de condução das propostas. A seguir, destacamos alguns aspectos centrais das ações desenvolvidas.

AÇÕES ARTICULADAS COM DEMAIS ÁREAS E SETORES

A equipe da Educação Especial atua constantemente em articulação com demais setores, primando pela qualificação das ações desenvolvidas, por meio de trabalho multiprofissional. Ao longo do período de ensino remoto emergencial, as propostas articuladas ocorreram com as equipes da Psicologia e Nutrição da UEIIA, contemplando aspectos do desenvolvimento psíquico e social, rotina e qualidade alimentar, bem como aspectos do desenvolvimento e aprendizagem, pensando em um desenvolvimento integral das crianças.

A articulação ocorreu por meio de reuniões, realizadas de maneira online, onde se buscou planejar as ações a serem propostas a cada criança e sua família. Para além das reuniões entre os profissionais das referidas equipes, foram realizados encontros virtuais com as famílias das crianças, em parceria também com as professoras das turmas, a fim de acolher as demandas e construir propostas adequadas à realidade familiar de cada criança.

Ainda foram realizadas articulações com a equipe da Terapia Ocupacional - UFSM, por meio do Projeto Terapia Ocupacional, Educação Inclusiva e Ações Interdisciplinares, contemplando reuniões e planejamento de propostas para as crianças acompanhadas pelo Projeto no âmbito da UEIIA, em relação à sua

rotina e desenvolvimento, adequando às necessidades de cada criança e seu cotidiano familiar.

ARTICULAÇÃO COM AS PROPOSTAS DAS TURMAS

A equipe da Educação Especial da UEIIA prioriza o desenvolvimento de ações em consonância com as propostas desenvolvidas nas turmas das crianças, por meio de constante interlocução com as professoras. No período de ensino remoto emergencial, considerando suas especificidades, as ações aproximaram-se do Trabalho Docente Articulado, buscando aproximação nos planejamentos, desenvolvimento de propostas na turma das crianças e mais específicas, direcionadas às crianças acompanhadas pela Educação Especial, bem como articulações na avaliação, especialmente das crianças consideradas público-alvo.

Ao longo de 2020, as ações articuladas ocorreram mediante a realização de reuniões com as professoras das turmas, para aproximação com a proposta de cada grupo. Além disso, a equipe da Educação Especial participou dos encontros de planejamento das turmas, a fim de promover ações que pudessem contemplar os objetivos da Educação Especial na própria proposta desenvolvida na turma.

Também foi conduzida a participação nos encontros online das turmas das crianças e articulação com as professoras e bolsistas de cada turma na produção de vídeos, propostas de brincadeiras e espaços, estes, enviados a toda a turma, contemplando também objetivos mais específicos para as crianças acompanhadas pela Educação Especial.

REUNIÕES COM AS FAMÍLIAS

Ao longo do ano, foram frequentes as reuniões, realizadas de forma online, com as famílias das crianças acompanhadas pela Educação Especial. Estes encontros tiveram por objetivo a manutenção dos vínculos com os familiares e crianças, bem como a escuta sensível das demandas, angústias e possibilidades desse período pandêmico.

Os relatos dos familiares acerca da rotina das crianças, seus interesses, suas aprendizagens e principais desafios do cotidiano na quarentena auxiliaram a equipe da Educação Especial e multiprofissional da UEIIA na promoção de ações adequadas à realidade de cada criança e família. Todas as ações propostas ao longo de 2020 emergiram de diálogos com as famílias.

A partir da escuta das famílias, a equipe da Educação Especial articulou-se com as professoras das turmas e demais profissionais da UEIIA para planejamento e promoção de ações, bem como para produção de recursos pertinentes aos objetivos propostos a cada criança acompanhada pela Educação Especial em seu PDI. Quando necessário, foi encaminhada à família uma proposta de sugestões para a rotina diária.

PRODUÇÃO E ENVIO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

A Tecnologia Assistiva promove a inclusão social, favorece a qualidade de vida e a independência das pessoas com deficiência que dela se utilizem, sendo definida como recurso de acessibilidade, de acordo com a Lei nº 13.146:

Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p.02).

Ao longo do ano, a equipe da Educação Especial produziu e enviou às crianças diversos recursos, adequados à sua rotina familiar e pertinentes aos objetivos propostos para cada criança. As propostas foram desenvolvidas na articulação com as ações das turmas, aliando objetivos desenvolvidos nas turmas de crianças com aqueles propostos de maneira mais específica às crianças acompanhadas pela Educação Especial. Foram entregues jogos, recursos de comunicação alternativa, livros infantis e materiais diversos, como especificados a seguir.

RECURSOS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA

A Comunicação Alternativa Aumentativa (CA) é uma categoria da Tecnologia Assistiva que engloba diferentes estratégias de comunicação, de modo a auxiliar pessoas sem fala ou escrita funcional, ou com defasagem entre sua necessidade comunicativa, ou seja, habilidade de falar e ou escrever (SARTORETTO; BERSCH, 2014).

Destacamos que a confecção de Pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA contemplou a organização da rotina diária, pistas visuais para uso do banheiro e higiene bucal. A demanda justifica-se pelo desafio imposto pela pandemia a uma criança com TEA, especialmente no que diz respeito à organização de uma nova rotina em casa, a um aluno sem a possibilidade de ir à escola, bem como, dar continuidade ao trabalho que estava sendo realizado presencialmente na UEIIA.

O planejamento e construção das Pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa foram desenvolvidos pela Equipe da Educação Especial, contemplando articulações com as professoras das turmas e demais profissionais da UEIIA para diálogos acerca das demandas identificadas, em âmbito presencial, que pudessem ser contempladas nesse momento, contribuindo com o bem-estar da criança e sua família e potencializando suas possibilidades de desenvolvimento da autonomia e aprendizagem.

As pranchas CAA foram produzidas após vários diálogos com a família, a fim de conhecer a dinâmica e rotina familiar e os interesses e preferências da criança nesse momento de isolamento físico. Após esse mapeamento, considerou-se necessária a produção de três materiais, entre eles um quadro de rotina diária, organizado nos períodos manhã, tarde e noite, com diversas fichas com figuras que ilustram as principais ações da criança no seu dia a dia e as possibilidades de atividades, brincadeiras e refeições, que podem ser livremente manipuladas e fixadas no mural com velcro. Duas pranchas de comunicação,

com imagens visuais que indicam e orientam quanto à higiene bucal e uso do banheiro, destacamos que o quadro de rotina e as pranchas de comunicação foram confeccionados em material plástico, possibilitando assim a manutenção e limpeza dos recursos.

Nos relatos da família da criança, ela tem manifestado menos comportamentos ansiosos e, inclusive, conseguindo antecipar o horário de início e término de algumas atividades, como suas terapias particulares, mantendo assim uma rotina diária, considerando a organização familiar imposta pela pandemia. Abaixo, trazemos imagens do quadro de rotina diária e das pranchas de comunicação desenvolvidas pela equipe de Educação Especial.

FIGURA 1 - QUADRO ROTINA E PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO

FONTE: Banco de imagens UEIIA (2019).

PRODUÇÃO DE JOGOS

Ao jogar, a criança precisa reunir e mobilizar um conjunto de habilidades (cognitivas, linguísticas e motoras) e conhecimentos, refletindo sobre eles e criando um projeto de atuação, que proporcionará a realização da proposta do jogo. Kishimoto (2011) complementa que os jogos pedagógicos são jogos que ensinam ao mesmo tempo em que divertem, colaborando para o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança.

Ao longo do ano, a equipe da Educação Especial produziu e enviou às crianças diversos jogos, planejados de acordo com as demandas e objetivos específicos para cada criança. Os recursos foram produzidos após reuniões com as famílias, para compreensão da dinâmica familiar e rotina da criança nesse período, bem como sobre as possibilidades de espaço e mediações. Ainda, as propostas visavam articulação às propostas desenvolvidas nas turmas, oferecendo um recurso capaz de contemplar, ao mesmo tempo, os objetivos propostos para a turma e os objetivos mais específicos da Educação Especial em relação a cada criança acompanhada.

Dentre os jogos produzidos e enviados às crianças destacam-se o “Jogo da Memória”, “Jogo do Bingo” e “Jogo de Boliche”, todos produzidos em consonância com as propostas desenvolvidas nas turmas nas quais as crianças estão inseridas.

O Jogo do Bingo foi produzido a partir do objetivo da turma de resgatar os vínculos entre as crianças e os adultos, e objetivos específicos da equipe da Educação Especial, como a exploração da linguagem oral e escrita, raciocínio lógico, pareamento e memória. Após a entrega do material, a equipe de Educação Especial recebeu da família o seguinte relato: “Ele adorou o jogo e amou ver as professoras. Adaptou do jeito dele e está usando como álbum de figurinhas, coloca a foto de cada professora sobre a foto que está na cartela.” A partir desse feedback, é possível ponderar sobre as possibilidades criativas do jogo quando a criança é colocada no centro do processo, tendo a oportunidade de criar e explorar livremente. Abaixo imagens da criança brincando com o jogo da memória e ao lado imagem do jogo da memória, com as cartelas, as tampinhas, cartinhas e embalagem.

FIGURA 2 - JOGO DA MEMÓRIA

FONTE: Banco de imagens UEIIA (2019).

Outro exemplo é o Jogo do Boliche, enviado a duas crianças e produzido com base na proposta da turma em que as crianças estão inseridas. O jogo buscou contemplar o objetivo proposto na turma, de resgatar os vínculos entre as crianças, e também objetivos mais específicos propostos pela Educação Especial, como aspectos linguísticos (orais e escritos), exploração do corpo e espaço, coordenação motora ampla, planejamento e atenção. A seguir, temos imagem de dois jogos de boliche desenvolvidos pela equipe de Educação Especial em garrafa pet reciclada, acompanhada da bola e caixa para armazenar as garrafas.

FIGURA 3 - JOGO DO BOLICHE

FONTE: Banco de imagens UEIIA (2019).

O Jogo do boliche foi produzido com garrafas de plástico recicladas, onde foram fixadas fotos das crianças da turma, com seus respectivos nomes, em letras maiúsculas. Junto ao jogo foi entregue uma bola, também em plástico, para que a criança pudesse explorar.

Após a entrega do material, recebemos da família da criança o feedback de que ela ficou admirada com o recurso e solicitava constantemente à mãe que brincasse junto. A criança identificou no jogo a garrafa que continha as fotos das duas crianças com as quais tinha mais contato na escola e buscava, durante a brincadeira, fazer com que a bola atingisse tais garrafas.

Pode-se observar que, a partir do jogo, foi oferecido à criança um arsenal de possibilidades para explorar suas habilidades e conhecimentos, tendo em vista que foi mobilizada a criar estratégias e planejar maneiras de explorar o jogo, mobilizando aspectos corporais, espaciais e de raciocínio lógico a partir dos seus interesses e emoções. O Jogo da Memória foi produzido com fotos das crianças da turma na qual a criança está inserida, buscando contemplar o objetivo proposto de resgate dos vínculos entre as crianças, assim como os objetivos mais específicos da Educação Especial, como memória visual, atenção, concentração e linguagem oral e escrita. Abaixo, imagem do jogo da memória desenvolvido pela equipe de Educação Especial.

FIGURA 4 - JOGO DA MEMÓRIA

FONTE: Banco de imagens UEIIA (2019).

Os relatos da família após o recebimento do jogo foram positivos, anunciando que a criança demonstrou muito interesse pelo recurso, buscando diversas possibilidades de exploração. Embora ainda em processo de compreensão das regras do jogo da memória, a criança pode encontrar no recurso uma possibilidade de realização de pareamento das fotos, bem como um recurso para exploração da linguagem, tanto oral quanto escrita.

Outro destaque diz respeito aos tambores produzidos com latas e materiais diversos, entregues às crianças contendo as fotos suas e dos adultos e/ou crianças de sua turma. Os tambores e baquetas foram produzidos com diferentes materiais, para que pudessem gerar diferentes sons e apresentar diferentes texturas, ampliando as possibilidades de estimulação sensorial auditiva e tátil das crianças. Nesse mesmo viés também foram produzidas garrafinhas sensoriais, produzidas com garrafinhas de plástico, oferecendo uma diversidade de recursos para estimulação sensorial. Abaixo, imagem que corresponde a dois jogos de baterias, com as baquetas e garrafas sensoriais para estimulação da visão (cores contrastantes), e com objetos diferentes como arroz, milho e parafusos para estimular a audição, servindo como instrumento musical (chocalho).

FIGURA 5 - IMAGEM JOGO DE BATERIA E GARRAFAS SENSORIAIS

FONTE: Banco de imagens UEIIA (2019).

EMPRÉSTIMO DE LIVROS INFANTIS

Outra estratégia utilizada foi o empréstimo de livros infantis às crianças, para que pudessem explorar em casa, bem como a proposta aos adultos das famílias que pudessem organizar espaços de contação e apreciação de histórias, como as barracas de leitura. Abaixo, imagem dos livros que foram emprestados às crianças atendidas pela equipe, com um bilhete-carinho direcionado a cada uma.

FIGURA 6 - IMAGEM DOS LIVROS EMPRESTADOS ÀS CRIANÇAS.

FONTE: Banco de imagens UEIIA (2019).

Os livros enviados às crianças foram selecionados de acordo com suas preferências manifestadas na sala Arco-íris, para que pudessem retomar algumas experiências com a manipulação dos livros e exploração de suas histórias preferidas na UEIIA. Corsino (2012) salienta a importância do acesso das crianças à literatura infantil, tradições e histórias orais, de modo a ampliar o repertório linguístico, favorecendo a criatividade e imaginação. Assim, embora articulada às propostas que foram realizadas nas turmas de crianças, estimulando a exploração de livros e contação de histórias, esta ação ocorreu de forma mais específica pela Equipe da Educação Especial, atendendo aos objetivos pensados para as crianças acompanhadas, tendo em vista uma situação específica.

ENVIO DE MATERIAIS DIVERSOS

Ao longo do ano foram enviados diversos materiais para as crianças, para que pudessem explorar livremente e acrescentar aos seus momentos de criação em casa. Foram entregues materiais que faziam parte do cotidiano das crianças na sala Arco-íris, como folhas coloridas, lápis de cor, tintas, massinhas de modelar, tesouras, entre outros. Ainda, foram enviados documentos com sugestões de espaços e brincadeiras, produzidos especificamente para cada criança, a partir das demandas e rotinas de cada família e das singularidades e interesse das crianças. Todos os materiais enviados às famílias foram embalados e/ou confeccionados em plástico, seguindo os critérios de higienização. Abaixo imagem dos materiais que foram disponibilizados às crianças.

FIGURA 7 - IMAGEM DOS MATERIAIS E PROPOSTA IMPRESSA DISPONIBILIZADOS

FONTE: Banco de imagens UEIIA (2019).

RELATÓRIOS FINAIS

A realização de articulações entre a Educação Especial e o ensino comum prevê, para além de ações conjuntas de planejamento e condução de propostas, a parceria no processo avaliativo das crianças acompanhadas pela Educação Especial. Na UEIIA, esse processo avaliativo, qualitativo, é realizado por meio da elaboração de relatórios que compilam e discutem os principais aspectos pertinentes ao desenvolvimento das crianças ao longo do ano.

Neste viés, a equipe de Educação Especial contribuiu em conjunto, com as professoras das turmas, com os relatórios finais das crianças acompanhadas pela equipe de Educação Especial, contemplando encontros online para dialogar acerca das percepções e considerações de todos os profissionais envolvidos no processo e escrita compartilhada em arquivo único, por meio do Google Drive.

CONCLUSÃO

A necessidade de interrupção das atividades presenciais e continuidade das atividades escolares na modalidade de ensino remoto emergencial impôs inúmeros desafios aos sistemas educacionais. Este texto buscou contemplar as principais ações desenvolvidas pela equipe da Educação Especial da UEIIA/UFSM, na Educação Infantil, neste contexto desafiador imposto pela pandemia.

Nesse sentido, considerando as especificidades do campo da Educação Especial, destaca-se a articulação das práticas pedagógicas como uma possibilidade qualificadora das propostas pedagógicas desenvolvidas. Ao primar pelo trabalho conjunto, os materiais e recursos de Tecnologia Assistiva desenvolvidos pela equipe de Educação Especial, em articulação com as professoras e com as propostas das turmas, foram significativos e qualificadores dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças acompanhadas, sem distanciar-se das ações e objetivos propostos nas turmas com todas as crianças.

Destaca-se que, embora as ações desenvolvidas ao longo deste período tenham sido positivas e contemplando algumas demandas específicas das crianças e de suas famílias, acreditamos que o modelo de ensino remoto emergencial adotado em caráter temporário, que se utiliza das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC como mediadora, não se caracteriza como adequado para a Educação Infantil. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças perpassam por aspectos relacionais, linguísticos e pelas diversas possibilidades de exploração do mundo. Assim, as ações presenciais são fundamentais para uma educação de qualidade, de maneira ainda mais especial quando se tratam de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. As práticas reali-

zadas remotamente com as crianças cumpriram os objetivos de manutenção dos vínculos e de mitigar as consequências negativas que o distanciamento físico, de longo período, pode gerar no desenvolvimento infantil, contudo não substituindo os espaços de interações presenciais.

No que se refere à Educação Especial na Educação Infantil, embora as articulações com equipe multiprofissional e com as famílias tenham ampliado as possibilidades de propostas lúdicas e dotadas de sentido e significado para as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar no seu cotidiano familiar, é fundamental salientar a importância das relações com outras crianças e seu convívio no cenário presencial, para a ampliação de suas possibilidades de aprender e se desenvolver de forma autônoma, exercendo o protagonismo infantil.

Assim, esse trabalho apresentou um relato das possibilidades, limites e desafios das práticas pedagógicas em Educação Especial na Educação Infantil, no contexto específico da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UEIIA, considerando o ensino remoto emergencial. Contudo, salienta-se que as práticas desenvolvidas em Educação Especial em uma proposta de articulação multiprofissional, são extremamente potencializadas e significativas no contexto presencial, promovendo oportunidades de desenvolvimento das crianças com qualidade, equidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 de Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº15/2020, estabelece Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Brasília, 2020.

CAPELLINI, V. L. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** São Carlos, UFSCar: 2014.

CANCIAN, V. GOELZER, J. BELING, J. **Práticas Formativas e Pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UFSM.** 1ª ed. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM, 2019

CORSINO, P. **A brincadeira com as palavras, e as palavras como brincadeiras.** In: CORSINO, P. Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores associados, 2012, p.47 à 64.

HONNEF. G. **Trabalho docente articulado como concepção teórico - prática para a Educação Especial.** Dissertação de mestrado apresentada no curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 2011.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** São Carlos, UFSCar: 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar.** São Paulo: Edufscar, 2014.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **O que é Tecnologia Assistiva.** 2014. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em 10/08/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.** Santa Maria, RS, 2019.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 6

A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA CRIATIVA

Lubia Telma Garcia Wustrow Souza¹

Ana Maria da Luz Schollmeier²

Josiane Bertoldo Piovesan³

Cláudia Smaniotto Barin⁴

Leila Maria Araújo Santos⁵

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, E-mail: lubia.tgws@gmail.com

2 Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, E-mail: anamariadaluz25@hotmail.com.

3 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, Professora Substituta no Departamento de Terapia Ocupacional, UFSM, E-mail: josiane_piovesan@hotmail.com.

4 Doutora em Ciências e Pós-doutora em Eletroquímica, Professora Associada da UFSM, Coord. MeNTE - Grupo de Materiais e Novas Tecnologias Educacionais e Coord. do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM. E-mail: claudiabarin@ufsm.br.

5 Doutora em Informática na Educação, Professora associada da Universidade Federal de Santa Maria. Atua no Programa Especial de Graduação para EPT (PEG) e no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), e é líder do grupo de pesquisa Metodologias Ativas para EPT, UFSM. E-mail: leilamas@gmail.com.

RESUMO: A tecnologia avança diariamente, fazendo-se onipresente tanto no mundo do trabalho como no contexto educacional. Esta ubiquidade impulsiona os professores a buscarem nos recursos das tecnologias uma forma criativa de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho visa discutir os desafios e vantagens do uso de objetos de aprendizagem (OA) no contexto educacional. O trabalho consiste de um relato de experiência do planejamento, produção e aplicação de um OA, um jogo educativo, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Com base na experiência pode-se afirmar que a criação do objeto em um grupo multidisciplinar é um desafio, mas que proporciona muito aprendizado aos envolvidos. Por outro lado, o uso do OA em sala de aula faz com que os discentes, além de aprenderem de modo interativo, sejam mais participativos, reflexivos e interativos aos objetivos propostos. Dessa forma, os objetos de aprendizagem apresentam-se como uma tecnologia aliada do professor, por propiciar estratégias diferenciadas que contribuem para a aprendizagem ativa e significativa.

Palavras-chave: Objetos de aprendizagem. Metodologia criativa. Relato de experiência. Educação profissional e tecnológica.

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem evoluído constantemente e está inserida em todos os lugares. Além disso, não se resume somente a smartphones e computadores. Na área educacional, por exemplo, pode estar relacionada a um objeto que consiga facilitar e/ou potencializar o ensino e a aprendizagem. Como valiosa ferramenta de aprendizagem e instrução, pode ser utilizada para o ensino de diversos conteúdos e revisão de conceitos.

O estudante está situado em um ambiente totalmente tecnológico e muito diferente de décadas atrás, pois agora vivencia outros interesses, novos recursos e relações sociais, educacionais e até mesmo outros laços pessoais influenciados pela Revolução Tecnológica na área de informação e comunicação.

Mas, por vezes, a escola não vem acompanhando essas mudanças, ainda utilizando antigos métodos para ensinar, os quais podem ser ineficazes e desinteressantes, altamente teóricos e conteudistas, carecendo de práticas que prepa-

rem o aluno para o mundo do trabalho. É necessário que a escola se modifique e também acompanhe a evolução tecnológica, fazendo uso dos recursos que a tecnologia disponibiliza ao ensino e à aprendizagem (RIBEIRO et al, 2016).

Os objetos de aprendizagem (OA) são produtos da tecnologia no meio educacional e podem ser considerados entidades, digitais ou não, utilizados com o objetivo de ensinar. A metodologia por meio da qual o Objeto de Aprendizagem será utilizado será um dos fatores-chave a determinar se a sua adoção pode ou não levar o discente ao desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, deve conter um objetivo educacional bem definido e que seja traçado um planejamento para sua execução.

Conforme Puhl e De Lima (2018), não existe uma definição do conceito de OA mundialmente aceita. Todavia, conforme as comunicações científicas, pode-se considerar objetos de aprendizagem: artigos, filmes, jogos, imagens, podcasts, mapas, animações e simulações, utilizadas como um recurso e estratégia de apoio à aprendizagem.

Ao utilizar objetos de aprendizagem, o educador proporciona que o estudante internalize os assuntos estudados em aula de uma maneira mais atrativa, porém é necessário que o professor saiba avaliar e selecionar o objeto a ser utilizado, pois os aspectos técnicos e pedagógicos devem ser levados em consideração, anteriormente ao uso dos objetos de aprendizagem.

A inserção dos objetos de aprendizagem nas instituições de ensino, por mais que sejam muito discutidos os seus benefícios, ainda enfrenta dificuldades. Os professores, por vezes, não conseguem fazer a inserção de OA em sala de aula. Isso pode ocorrer devido à dificuldade em pensar novas estratégias, ou, pela ideia de um modelo tradicional de ensino ainda muito em pauta.

Metodologicamente, este *paper* apresentará um relato de experiência das autoras sobre a confecção de um jogo a ser utilizado como objeto de aprendizagem na área educacional, desde o seu planejamento, produção e aplicação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, serão realizadas in-

ferências teóricas para dar suporte aos relatos. O relato de experiência é trazido a partir de um OA confeccionado em uma das disciplinas do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Objetiva-se, com este trabalho, demonstrar um exemplo de objeto de aprendizagem que foi elaborado durante uma disciplina do mestrado profissional, e também, elencar a importância de utilizá-los em sala de aula como uma opção de educação inclusiva e criativa que possibilita aos alunos serem protagonistas, reflexivos e ativos no seu processo de ensino e aprendizagem.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM: CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS RELEVANTES

Atualmente no cenário educacional, ao se utilizarem estratégias de ensino que contemplem os objetos de aprendizagem, há o estímulo para que o estudante seja mais autônomo e criativo, o que proporciona que cada discente avance conforme o seu ritmo de aprendizagem. Com os OA, os educandos tornam-se os protagonistas de sua aprendizagem (RIBEIRO et al, 2016).

Braga (2014, p. 20), quando aborda o significado e o conceito de objetos de aprendizagens relacionadas à Ciência da Computação, cita que “os objetos de aprendizagem são componentes ou unidades, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet. Assim, podem ser utilizados em diversos contextos de aprendizagem, de acordo com o projeto instrucional”.

A autora também cita que o Comitê de Padrões para Tecnologia, que faz parte do Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas, definiu os objetos de aprendizagem como “qualquer entidade, digital ou não, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia” (BRAGA, 2014, p. 21).

Há diversos tipos de recursos digitais que podem ser considerados como objetos de aprendizagem, como: imagens, vídeos, animações, softwares, hipertexto, entre outros. Também, é importante salientar que os OA não necessariamente precisam ser digitais, eles podem contemplar jogos confeccionados em

materiais sustentáveis, jogos de tabuleiros, etc, mas que contemplem um objetivo claro e com intuito educativo.

No contexto atual, os OA digitais são extremamente atrativos, pois os estudantes estão diariamente em contato com a tecnologia, usam assiduamente smartphones que apresentam vários recursos de comunicação e internet. Os educandos têm fácil acesso à informação e estão cada dia mais familiarizados com as tecnologias. Isto demanda que as instituições de ensino e professores revejam o seu projeto político-pedagógico, refletindo de forma crítica sobre a presença e uso da tecnologia como aliada do ensino (DE CARVALHO, et al, 2018).

Os objetos de aprendizagem podem auxiliar e contribuir para o processo educativo sempre que bem utilizados. O educador deve, pois, planejar as aulas com o máximo de cuidado ao fazer uso do objeto de aprendizagem, devendo saber primeiramente qual é o objetivo que deseja alcançar, para posteriormente pesquisar e selecionar as estratégias que irá utilizar para fazer uso dos objetos de aprendizagem (BRAGA, 2014).

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

Freire (1996) menciona que a formação do professor é um exercício de reflexão e crítica constante sobre a sua prática. Ao elaborar ou utilizar um OA, o educador tem uma situação desafiadora, que exige que o docente tenha a persistência na busca interminável por uma educação continuada e de qualidade, na disposição por mudanças, no ânimo para o enfrentamento diário de adversidades, na verificação de erros e acertos que devem convergir em uma prática que vá além da “transmissão de conhecimentos”.

Segundo Wiley (2002, p. 120), há intencionalidade ao assumir uma posição crítica quanto à produção, em profusão, de recursos digitais que vêm sendo referidos como “objetos de aprendizagem”, mas que servem tão somente para a glorificação do ensino on-line; porém são indispensáveis para um ensino “atual”, segundo o autor. Nesse ínterim, tanto os OA digitais como os não-digitais são instrumentos importantes. O que proporciona a sua eficiência, entretanto, é que este

objeto seja adequado ao público e utilizado em toda a sua capacidade, além de exigir que o educador conheça ao máximo o objeto de aprendizagem em estudo.

Os objetos de aprendizagem são elaborados em formas variadas de apresentação conceitual como textos, imagens, animações, simulações e jogos, entre outros. Corroborando com isso, Singh (2001), afirma que um OA deve ser estruturado e dividido em três partes bem definidas:

- a) Objetivos: quais objetivos pedagógicos norteiam o uso do objeto. Para além disso, quais pré-requisitos ou lista de conhecimentos prévios são necessários para um bom aproveitamento do conteúdo que se deseja produzir e/ou apresentar;
- b) Conteúdo instrucional: é a apresentação do material didático necessário para que o aluno possa atingir os objetivos propostos;
- c) Prática e feedback: permite ao aluno utilizar e receber retorno sobre o atendimento dos objetivos então propostos no OA.

Ou seja, escolhe-se o objeto de aprendizagem que mais se adequa àquela turma e conteúdo, confecciona-se ou não, traçam-se os objetivos a serem alcançados, redireciona-o ao aluno para a realização prática e, posteriormente, tem-se o *feedback* para realizar uma avaliação sobre a eficácia do OA. A avaliação é importantíssima no processo de validação do objeto, pois possibilita ao professor realizar ajustes e adequá-lo, caso não surta o objetivo esperado.

Os OA possibilitam ao discente um estudo com maior autonomia, pois cada educando pode explorar o recurso disponível, bem como os conteúdos e assuntos abordados, de maneira individual, por meio de um ambiente interativo de aprendizagem (LAGRECA et al, 2012).

Segundo Puhl e De Lima (2018, p. 315), “não se trata de nova proposta pedagógica, mas de recurso de apoio à aprendizagem ou, por vezes, de estratégia de aprendizagem para construir conhecimento significativo aos saberes dos jovens”. Assim, o OA apresenta-se como um recurso ou ferramenta pedagógica que o educador pode utilizar para contribuir na mediação dos processos de ensi-

no e aprendizagem ou para ser utilizado como metodologia inovadora que venha como complemento das ações educacionais.

Faz-se necessário citarmos algumas características essenciais e os elementos compositores dos objetos de aprendizagem, sua estrutura e funcionalidade, assim como a operacionalidade. Acerca destas características mencionadas, o autor Mendes (2004), resume em sequência estas:

- a) Reusabilidade: OA deverá ser reutilizável diversas vezes em diferentes contextos de aprendizagem;
- b) Adaptabilidade: OA deverá adaptar-se a qualquer ambiente de ensino, independente da instituição possuir ou não recursos digitais e/ou acesso à internet;
- c) Granularidade: OA de maior ou menor granularidade, ou seu tamanho, como um texto ou fragmento de áudio, ou ainda, uma página web inteira, combinados entre si, com imagens e vídeos, por exemplo.
- d) Acessibilidade: OA, deverá ser facilmente acessível via internet para ser usado em diversos contextos de aprendizagem;
- e) Durabilidade: OA deverá apresentar possibilidades de reuso, independente de mudanças tecnológicas.
- f) Interoperabilidade: OA poderá operar por meio de uma variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers, com intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas (como Windows, Linux, macOS, por exemplo).
- g) Metadados (dados sobre dados): descrevem as propriedades de um objeto, como título, autor, data e assunto, facilitando a busca de um objeto em um repositório.

Dessa forma, para que o OA corresponda ao seu objetivo de aprendizagem, deve-se ter alguns cuidados fundamentais em relação a sua criação, uso e características principais, como citados por Mendes (2004), bem como abordado por outros autores, como Aguiar e Flôres (2014), quando também enfatizam a ne-

cessidade de o OA ser flexível e apresentar a possibilidade de reutilização como características básicas. Os autores destacam também a possibilidade de o OA ser criado em qualquer mídia e formato, podendo ser simples ou mais complexo, desde uma simples animação ou apresentação de slides até mesmo simulações mais estruturadas.

Nesse contexto, o professor é o responsável por analisar e avaliar cautelosamente os aspectos considerados relevantes para o uso adequado de um OA, como exemplo citado por Aguiar e Flôres (2014, p. 13): "linguagem apropriada para os alunos; abordagem dos conceitos conforme o interesse deles; a veracidade e atualização das informações". O OA apresenta-se como um aliado do educador, mas cabe ao docente mediar o processo de ensino e aprendizagem da melhor maneira possível, em que busca-se o ensino de habilidades e conteúdos.

Segundo Aguiar e Flôres (2014), deve-se lembrar que este OA deve ser atraente e envolvente para o estudante, além de contemplar uma aprendizagem significativa para o educando. Assim, o professor necessita estar atento aos aspectos e características do OA, previamente ao seu uso com os educandos para o êxito da aprendizagem.

Saviani (1992) incentiva que o professor em formação busque uma qualificação sólida com amparo teórico, pela prática e para a reflexão. Ensinar e aprender faz parte de um processo onde saberes são mediados por novos conhecimentos o tempo todo, numa constante busca evolutiva para uma educação resiliente e expansiva. Como "materiais" resistentes e duradouros, o professor da atualidade precisa "dobrar-se" com a pressão exercida pela sociedade, mas nunca "quebrar-se" diante das imposições e desafios.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Metodologicamente este artigo se caracteriza como relato de experiência e possui o objetivo de explanar sobre a criação de um objeto de aprendizagem realizado em sala de aula do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

- UFSM. Além disso, busca apresentar reflexões teóricas sobre os OA que sustentem os relatos.

Durante as aulas da disciplina de Experimentação para Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvidas no segundo semestre de 2018, todos os estudantes do Mestrado acadêmico da turma 4 foram desafiados, por meio da avaliação da disciplina, a confeccionar um objeto de aprendizagem. Além disso, era proposto descrever em forma de artigo a experiência, as dificuldades e o processo de planejamento, criação e validação do objeto.

Assim sendo, durante o diálogo dos mestrandos e professores, acerca da preparação do trabalho envolvendo a pesquisa e a elaboração propriamente dita dos objetos de aprendizagem que seriam posteriormente apresentados, o ponto em comum era, primeiramente, que os mestrandos não se perdessem durante a trajetória de elaboração, momentos de reflexão sobre nossos objetivos e características fundamentais que deveriam apresentar os objetos de aprendizagem.

A turma do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica foi dividida em grupos de três pessoas, que deveriam criar um objeto de aprendizagem, digital ou não, que deveria ser apresentado para todos os colegas após a finalização.

O objeto de aprendizagem a ser desenvolvido necessitava de comprometida pesquisa por parte dos mestrandos envolvidos na criação da ferramenta, desde a concepção do objeto, da fase gestacional de produção, até a forma de apresentação aos demais colegas e professores presentes. Mas para isso, inicialmente, foi necessário que os mestrandos escolhessem uma temática e conteúdo que iriam abordar com o OA, além de oferecer atenção às características essenciais de um OA. Essa reflexão e planejamento inicial foram imprescindíveis para a elaboração posterior do objeto que se pretendia criar. Sendo assim, o estudo permite que, ao confeccionar, vá-se aprimorando, reelaborando, avaliando o objeto, até chegar em um resultado mais perto do ideal que o professor pretende alcançar.

Assim, para criar e desenvolver o OA, primeiramente foi necessário adequar-se aos aspectos citados por Singh (2001) e Mendes (2004), levando em consideração ações que deixassem claro para a assistência e utilização do objeto por parte dos estudantes, o que este aspecto deve ter suma importância ao professor quando se propõe a trabalhar com um objeto de aprendizagem, para que este sirva ao aluno, e não apenas ao que o professor considere apropriado.

No momento de apresentação, houve a conversa sobre os aspectos positivos e negativos sobre cada OA desenvolvido pelos discentes, quando analisou-se a elaboração e eficiência de cada interface junto a todos os participantes da disciplina.

Os Objetos de Aprendizagem (OA) elaborados pelos mestrandos somaram um total significativo, sendo relatado neste *paper* um exemplo confeccionado. Denominado como “*EcoGame*” (Jogo de memória digital), o jogo aborda a relação da química presente nos materiais eletrônicos de computador, contemplando os elementos químicos que estão presentes nos equipamentos eletrônicos acoplados em computadores, articulando a química e a informática, abordando temas relacionados ao contexto da educação ambiental, bem como a sensibilização e conscientização sobre o descarte correto desses equipamentos.

O jogo “*EcoGame*” é composto por fases, sendo que cada uma delas contém vinte e quatro cartas, nas quais o jogador, para completar a etapa, deverá encontrar os doze pares de cartas correspondentes, durante o ato de jogar. O Jogo teve por sua funcionalidade principal proporcionar ao jogador a visualização das cartas relacionadas aos seus respectivos elementos, possibilitando que este possa optar pela posição correspondente, disposta no tabuleiro virtual.

O jogo foi criado para se jogar sem necessidade de acesso à Internet, demandando apenas o uso de um navegador. Optou-se pela plataforma web por ser de fácil distribuição e acessível, uma vez que não é necessário realizar instalações. Esta característica otimiza sua utilização, mesmo em instituições educacionais onde o acesso à internet esteja deficiente, universalizando sua operação.

O jogo foi desenvolvido em linguagem *HTML*, *javascript* e *CSS*, sendo compatível com as mais recentes versões dos navegadores como Google Chrome, Mozilla Firefox e Microsoft Internet Explorer. Existem muitas tecnologias disponíveis no mercado para desenvolvimento de jogos, isto inclui a linguagem *HTML5* que, através das melhorias adicionadas a sua última versão, proporciona a criação de aplicações para multiplataformas, e também incluiu mudanças quanto a usabilidade de *plugins* e elementos gráficos, o que facilita muito a criação de games mais interativos e visualmente atraentes (W3C, 2016).

Por meio da conversa e discussão foi possível observar a importância de o professor escolher criteriosamente o OA de acordo com o objetivo que deseja alcançar. O objeto deve contemplar os conceitos científicos da melhor forma possível para a compreensão do educando, além de buscar considerar o perfil dos estudantes e contexto em que este se encontra.

O assunto abordado em sala de aula por meio de objetos de aprendizagem deve ser muito bem elaborado, com ampla pesquisa sobre o conteúdo a ser estudado, e cabe ao educador estudar e analisar a eficácia da interface criada e/ou utilizada. Ao ouvir as apresentações dos colegas, houve um espaço de reflexão sobre a importância de criar e utilizar jogos educativos, dinâmicas, bem como softwares e outros que tenham relação com a vida do estudante, em que não seja apenas o “jogar por jogar”, somente pela diversão, mas sim que o OA escolhido e utilizado em sala de aula seja um instrumento que estimule a aprendizagem e a construção do conhecimento de maneira prazerosa, divertida e criativa.

DISCUSSÃO

As contribuições da elaboração, experimentação e aplicação do Objeto de Aprendizagem que discutimos vieram agregar em nossas práticas pedagógicas enquanto professores em formação e mestrandos em educação profissional e tecnológica. Através do OA foi possibilitado o contato direto com a práxis docente, baseando nossa pesquisa e posterior prática, dentro de um processo de ação-

-reflexão-ação, onde o professor deixa de ser um mero objeto de investigação, tornando-se o próprio sujeito da investigação. O docente não deve se limitar a generalizações dos conteúdos abordados, mas deve apropriar-se dos saberes e fazeres como um agente de mudanças, capaz de, com senso crítico, adaptar o método conforme a situação dos alunos e das suas necessidades educacionais.

Enquanto estudantes, aprendizes e professores, buscamos discutir nas “rodas de interação”, durante a elaboração do nosso trabalho, sobre os problemas que dificultam uma práxis docente que possa transpor as barreiras da comodidade. Esse comodismo pode ser percebido em boa parte dos professores e, também, dos cursos de licenciaturas que estão a “formar” novos docentes, repetindo ações, que há muito tempo são realizadas em sala de aula, e que vêm, justamente, a contrariar um paradigma crítico, cuja finalidade é a utilização de métodos plurais e reflexivos, como forma de entender a realidade e compreender o mundo do trabalho. Sabemos que, ao terminarem um ciclo de estudos e conquistarem o tão sonhado diploma de graduação, ou mesmo de pós-graduação, o discente inicia um novo ciclo, em busca de uma colocação digna de sua formação, no mercado concorrido de vagas de trabalho.

O objeto de aprendizagem utilizado de forma criativa e objetiva, comportou-se como peça fundamental nessa discussão, propiciando que se ultrapassassem barreiras, mostrando nossa motivação e esforço na busca de um diálogo pedagógico com nossos colegas que priorizasse a criticidade e a reflexão.

Durante a apresentação do objeto de aprendizagem aos presentes, incluindo nosso professor orientador, surgiram questionamentos valiosos, acerca da usabilidade e reusabilidade do OA, assim como da experiência em elaborar algo que nos apresentasse um resultado positivo para nosso objetivo central, que era a demonstração prática de que o ensino pode ser uma prática criativa. O professor não necessita dominar todas as ferramentas tecnológicas que surgem como possíveis facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem mas, conforme nos mostrou Saviani (1992), o professor precisa utilizar processos em que os

saberes são continuamente revistos, sendo mediados por novos conhecimentos o tempo todo.

Reategui (2010), em seus estudos sobre avaliação dos objetos de aprendizagem, considerando seus aspectos pedagógicos e técnicos, dá-nos diretrizes acerca de como podemos avaliar um OA, sob os aspectos pedagógicos, mencionando que este é um primeiro passo a fim de alinharmos o modo de utilização do objeto em diferentes níveis escolares, que vão desde a educação infantil até o ensino superior. Ele menciona que:

“[...] para os estudantes, qualidades como funcionalidade, eficiência e confiabilidade são de extrema importância. Mas em se tratando de um material educacional, a definição e adequação da perspectiva epistemológica e a facilidade de utilização dos materiais tornam-se fatores fundamentais.” (REATEGUI, 2010, p. 2).

Importante salientar, no lócus desta discussão acerca de um ensino criativo, o que Reategui, em seu mesmo artigo, destaca sobre os aspectos técnicos do OA. Durante a pesquisa, definição e elaboração do nosso objeto de aprendizagem, levamos seriamente em consideração os aspectos técnicos do objeto, uma vez que indicam qualidades relativas a sua robustez, sua portabilidade e interfaces de utilização.

O autor conduz a reflexão sobre os cuidados no momento de criação e utilização dos objetos de aprendizagem, o que nos ajudou a refinar o OA elaborado, refletindo acerca da robustez dessa ferramenta, no sentido de compreendermos que, assim como ocorre com softwares de computação, para ser considerado robusto, este precisa atender inúmeros critérios, como a ausência de erros, assim como a capacidade de contornar problemas abruptos e que possam causar episódios de pane, algo desconcertante para o professor diante do aluno impaciente e/ou curioso, tornando o momento de aprendizagem frustrante. Essa pauta esteve ativa em nossa discussão, assim como se fez presente nas problematizações como condição *sine qua non* para atingirmos nosso objetivo de colaborar para uma educação mais criativa e não sucumbirmos, como já mencionamos no desenvolvimento deste relato, mera “transmissão de conhecimento”.

Freire (1996), em sua obra "Pedagogia da Autonomia", poetiza e incentiva que todos os professores exerçam a docência de forma desafiadora e encantadora, e isso é o que buscamos desvelar, elucidando que é possível praticar na aprendizagem um ensino criativo e motivador, apesar das dificuldades que se apresentam no cenário educacional brasileiro.

A partir dessas considerações, refletimos sobre o quão importante é, em meio a um cenário tecnológico e inovador, estar incentivando e confeccionando objetos de aprendizagem a serem inseridos no contexto escolar. Os OA, por sua vez, não necessariamente precisam ser tecnológicos, podem ser manuais, ou apresentarem-se em forma de atividades extraclasse, mas de modo que contemplem o objetivo da disciplina de forma diferenciada.

Tema bastante discutido, deparamo-nos com um cenário educacional, seja de escolas ou universidades, onde a tecnologia é uma realidade distante, trazendo mais à tona essa relação de inserir os objetos de aprendizagem de forma criativa na sala de aula, oportunizando com que os alunos aprendam de forma mais motivadora e que reflitam além do que está posto tradicionalmente, na técnica reprodutiva.

Esse incentivo à disposição de novas metodologias de ensino nas escolas e da citação de um objeto manual, vai de encontro a esse cenário educacional que nós encontramos. Precisamos de mais infraestrutura nos colégios e universidades para que comportem e façam uso de mais recursos tecnológicos. Quando não a temos, partimos para a criatividade e para o uso de ferramentas que sejam acessíveis àquela realidade, tanto para o professor quanto para o aluno.

Essa inserção do objeto de aprendizagem em sala de aula se torna um desafio aos professores, uma vez que, eles necessitam de maior preparação para estar à frente do aluno e aplicar essa metodologia de ensino. A aplicação dos objetos de aprendizagem e sua criação requerem preparação do professor, preparação do ambiente a ser elaborado, objetivo claro e pertinente quanto a sua aplicabilidade (dentro de uma determinada disciplina ou assunto) e estudo do

professor para as possíveis falhas ou reflexões que poderão ser geradas a partir disso. Esses aspectos, que necessitam de tempo e empenho do professor, tornam-se um empecilho, fazendo com que ainda se perpetue o modelo tradicional de ensino, pautado na reprodução daquilo que aprenderam ou em métodos engessados, que não permitem explorar além as habilidades dos alunos de pensar e de expandir suas ideias.

Além dessas questões do professor, há questões institucionais presentes que ainda repercutem na dificuldade de implantação e utilização dos OA em seus ambientes. As escolas e universidades, por vezes, não permitem que o professor faça essa modificação e inovação em suas metodologias, considerando as atividades com uso dos OA como “o professor não está dando aula”, ou como se o método tradicional fosse o que obtivesse mais acertabilidade.

Todas essas discussões foram realizadas durante a confecção e elaboração dos objetos de aprendizagem, demonstrando a importância da disciplina na reflexão e construção do conhecimento dos alunos em formação para docência sobre os OA.

Observa-se que os objetos de aprendizagem quando utilizados de forma criativa e com objetivos claros, levando em conta os aspectos técnicos e pedagógicos, têm muito a contribuir em sala de aula, oportunizando os alunos a pensarem e refletirem de forma diferenciada e se tornarem ativos no seu processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário o empenho dos professores, das instituições e gestores, possibilitando espaços e oportunizando trocas entre os pares. Dessa maneira, com empenho, disponibilidade e interação, é possível transformar as metodologias de ensino de forma com que chamem atenção dos alunos, tornando-os mais engajados em seu processo de ensino-aprendizagem.

É possível construir um ensino-aprendizagem colaborativo entre todos, desde que, nesse ínterim, haja empenho e dedicação de todos os agentes edu-

cacionais. Há também a necessidade de formação continuada aos professores; assim, as barreiras são derrubadas perante as ideias e criações, as quais os professores podem pôr em prática, beneficiando seus alunos e a escola, a partir de inovações que podem impactar diretamente no ensino-aprendizagem dos interessados.

CONCLUSÃO

O ambiente educacional está diretamente relacionado ao bem-estar e desenvolvimento da sociedade, sendo assim, a sala de aula é considerada um ambiente de desenvolvimento pessoal e de ensino e aprendizagem. Todas as ações ali realizadas devem ser participativas e autônomas, em que, através do comprometimento, os alunos sejam ativos em suas funções.

Sendo assim, os docentes em exercício da sua função, devem propiciar que os processos de desenvolvimento sejam naturais e benéficos para ambos os atores do processo. Observou-se que os objetos de aprendizagem se constituem em ferramentas de inovação, criatividade e interação, possibilitando auxílio nas ações didáticas. Enfatiza-se que, para a ocorrência dessa ação pedagógica no ambiente escolar, o professor deve pautar um objetivo claro para a atividade.

Neste relato de experiência buscamos mostrar a relevância dos OAs como ferramentas de ensino eficazes que podem ser utilizadas beneficiando e estimulando a aquisição de habilidades e fortalecendo novos conteúdos. Também ressaltamos aspectos pedagógicos e técnicos de avaliação dos objetos de aprendizagem.

O objeto confeccionado, por si, demonstra que, com criatividade, pouco recurso e curiosidade em realizar, é possível construir algo que vá ao encontro dos benefícios esperados. Precisamos inserir os OA como suporte ao ensino que já é planejado pelos professores, possibilitando maiores interações, reflexões e pensamentos “além da caixa” por parte dos alunos. Além do mais, a partir de um

aumento na utilização de recursos tecnológicos, se faz necessário incluir isso nas escolas e universidades, para que o aluno se sinta convidado e motivado à participação, revendo os conceitos de uso e utilizando os OA para seu próprio aprendizado. Buscar e adequar essa inovação ao atuarem em sala de aula demonstra interesse por parte dos professores ao contemplarem vários tipos de aprendizagem, pois estes métodos estimulam maior internalização dos conteúdos ministrados. Essa inserção dos objetos de aprendizagem permite que o estudo seja prazeroso, transformando os atores envolvidos em agentes passíveis de reflexão, autonomia e criatividade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. **Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos**. Porto Alegre: Evangraf, p. 12-28, 2014. In: TAROUÇO, L. M. R. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**/ Org. TAROUÇO, L. M. R, et al. Porto Alegre: Evangraf, 2014. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula7_art02.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRAGA, J. C. **Objetos de aprendizagem, introdução e fundamentos**. Santo André: Editora da UFABC, 2014. Disponível em: < http://nte.ufabc.edu.br/cursos-internos/ntme/wp-content/uploads/2015/09/FundamentosEaD_Unidade6.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

DE CARVALHO, et al. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 21-49, jan./abr. 2018. Acesso em: 14 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4603/pdf#>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: paz e terra, 1996.

LAGRECA, M. C. B et al. Estudo do lançamento vertical: uma proposta de ensino por meio de um objeto de aprendizagem. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 29, p. 543-561, out, 2012. Acesso em: 8 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2012v29nesp2p543/22935>MENDES, R. M, VI; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: **Cinform- Encontro Nacional da Informação**, 5. Salvador. Anais, Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/rozimaramendes.html>. Acesso em 05 de Abr. 2019.

PUHL, C. S; DE LIMA, I. G. Números complexos: um objeto de aprendizagem para ensinar e aprender. **Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 312-328, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6963/pdf>. Acesso em 03 dez. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

SINGH, H. **Introduction to Learning Objects**, 2001. Disponível em www.ims-project.org/content/packing/ims-cp-bestv1.html. Acesso em 09 abr. 2019.

REATEGUI, E; FINCO, M. D. **Proposta de Diretrizes para Avaliação de Objetos de Aprendizagem Considerando Aspectos Pedagógicos e Técnicos**. Revista Novas Tecnologias na Educação. v. 8 n. 3, dez, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18066/10653>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

RIBEIRO, M. E. M et al. **Natureza Epistemológica dos Objetos de Aprendizagem para Ensino de Química no Ensino Médio**. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v. 17, n.3, p. 245-250, 2016.

WILEY, D.A. **Learning object design and sequencing theory**. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, 2002. Disponível em <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 09 abr. 2019

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 7

A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DO MUNICÍPIO DE SOBRADINHO, RS: QUESTÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL CRÍTICO-REFLEXIVA

Rafaela Limberger¹

Rojane Brum Nunes²

1 Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS, Bolsista CAPES, Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria – RS. E-mail:rafaelalimberger@edu.unisinos.br

2 Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora- formadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Santa Maria – UAB/UFSM. Email.rojanebrum.nunes@uol.com.br

*Muitas fugiam ao me ver pensando que eu não percebia
Outras pediam para ler.
Os versos que eu escrevia
Era papel que eu catava para custear o meu viver.
E no lixo eu encontrava livros para eu lêr
Quantas coisas eu quiz fazer
Fui tolhida pelo preconceito
Se eu extinguir quero renascêr
Num país que predomina o preto.
Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E dêixo êstes versos ao meu país se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz [...]
(Carolina Maria de Jesus)*

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo problematizar as narrativas históricas acerca da origem e formação do município de Sobradinho – RS, no que se refere à participação da população negra nesses processos e a sua representatividade nos monumentos históricos construídos no referido município. Constata-se, a partir de pesquisas bibliográficas e museográficas, a invisibilização do negro nessas narrativas, em detrimento do protagonismo atribuído a imigrantes europeus, como os italianos, os alemães, entre outros. Assim sendo, quando a presença negra é evocada, geralmente ela é atrelada ao processo de escravidão ou à religiosidade, negando a condição do negro enquanto sujeito histórico que protagoniza os diversos âmbitos da realidade social. Haja vista, o único monumento histórico de representação negra na região é “o túmulo da negra da noite”. Verifica-se, apoiando-se em Michel Pollak (1989) e Paul Ricoeur (1996), a potencialidade dos patrimônios materiais em articular narrativa, memória coletiva, identidades e pertencimentos, assim como da Educação Patrimonial, enquanto uma ferramenta crítico-reflexiva, com vistas à reescrita da história e à Decolonialidade, para além dos prismas eurocêntricos, demonstrando que as desigualdades e os processos de exclusão foram construídos historicamente em nosso país.

Palavras-chave: Narrativas. Monumentos Históricos. Memória Coletiva. Invisibilização da População Negra.

INTRODUÇÃO

Ao dar início à construção desse trabalho, torna-se necessário trazer para discussão questões importantes que ajudaram a pensar e desenvolver essas análises. Na data de vinte e cinco de maio do ano de 2020, um cidadão negro chamado George Floyd foi assassinado em Minneapolis, nos Estados Unidos. Ao ser abordado por policiais brancos, foi imobilizado e um dos policiais pressionava seu joelho sobre o pescoço de Floyd. Um vídeo que circula na internet mostra que ele foi mobilizado dessa forma por mais de oito minutos e mesmo dizendo que não conseguia respirar ele não foi solto. Floyd tinha 40 anos de idade e foi encaminhado, após a abordagem, desacordado ao hospital, onde foi constatada sua morte. Infelizmente, essa brutalidade se repetiu recentemente, no extremo sul do Brasil. João Beto, um homem negro de 40 anos, foi espancado e morto na rede de supermercados Carrefour em Porto Alegre-RS, na véspera da data do Dia da Consciência Negra, trazendo revolta e comoção.

No que diz respeito à morte de Floyd, após sua morte ser repercutida mundialmente, deu-se início a uma onda de manifestações pelo mundo todo. Pessoas negras e, inclusive, pessoas brancas apoiadoras da luta antirracista, revoltaram-se com a morte de mais uma vida negra desarmada, e contra a opressão da polícia de forma descabida e violenta. Na data de 30 de maio, já se registravam protestos em ao menos 30 cidades dos Estados Unidos. Toronto, Londres e Berlim também foram às ruas pela morte de George Floyd.

O que se destaca nos protestos mobilizados no mundo todo, é que vários monumentos históricos e estátuas foram destruídos nessas ações, já que muitas delas homenageavam personagens ligados à escravidão, ao racismo e ao colonialismo. Nos Estados Unidos, por exemplo, uma estátua de Cristóvão Colombo foi decapitada, em uma cidade inglesa, a estátua de um traficante de escravos foi retirada e atirada no rio principal da cidade. Em Portugal, uma estátua do Padre Antônio Vieira também foi destruída.

Nessa perspectiva, podemos analisar, a partir dessas manifestações a nível mundial, o quanto em nossa sociedade existem patrimônios materiais como os monumentos e as estátuas, que destacam, homenageiam e centralizam na sua grande maioria o branco, ressaltando através do monumento uma memória de repressão que valoriza apenas uns e inviabiliza outros.

Diante disso, percebemos a potencialidade dos patrimônios materiais em articularem narrativa, memória coletiva, identidades e pertencimentos, tal como nos apontam os referenciais teórico-conceituais a seguir.

Segundo Maurice Halbwachs (2006), a memória possui uma dimensão tanto individual quanto coletiva, cuja construção se apoia em determinados quadros sociais de memória que oferecem referências comuns a um determinado grupo e sociedade.

Em consonância com este autor, Michel Pollak (1989) destaca que a Memória Coletiva é uma construção social, uma narrativa que interpreta o passado e que, portanto, não é pura ou neutra, mas um campo de disputas e poder. Neste sentido, a construção da Memória Coletiva ocorre através de um trabalho de enquadramento de memórias por agentes diversos, como por exemplo, a mídia, a escola, os documentos, os monumentos, entre outros.

Por sua vez, Brum (2006), a partir do seu estudo sobre as representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul, destaca o seguinte:

As menções ao passado, neste sentido, põem em evidência as relações entre os grupos e indivíduos no seu interior, ou isoladamente, e se inscrevem em interesses específicos para acioná-lo. As razões para dar vida ao passado no presente remetem à análise das relações entre passado, presente, história, memória, imaginário, representação, território, fronteira, tradição, identidade e pertencimento (BRUM, 2006, p. 17).

Os interesses específicos, como aponta a autora, remetem-nos a refletir sobre os processos de dominação simbólica, nos termos de Pierre Bourdieu (1987), bem como o papel dos patrimônios materiais, como os monumentos, em prol desses processos de dominação e exclusão.

Assim sendo, constata-se que são raros os monumentos que contam e representam a história do colonizado, do escravo, dos negros e dos índios que também ajudaram e ajudam, a partir das suas estratégias de resistência, a construir a história da América Latina, do Brasil e do Rio Grande do Sul. Sob essa perspectiva, são pertinentes as colocações de José Reginaldo Santos Gonçalves (2002), retomadas por Salaini e Graeff (2011):

O colecionamento e a patrimonialização de bens culturais responderiam a um “enquadramento mítico”, onde “os objetos que vêm integrar as coleções ou os patrimônios culturais [...] são recodificados com o propósito de servir como sinais diacríticos das categorias e grupos sociais que venham a representar” (GONÇALVES, 2002, p.23 APUD SALAINI; GRAEFF, 2011, p.172).

Segundo os autores, os objetos inevitavelmente vão seguir uma lógica classificatória, e esta condição assegura, a determinados objetos poderes sobre os demais, sendo necessário que instituições analisem, através do conceito de patrimônio cultural, a partir de diversas possibilidades, o que é considerado um bem cultural, e não apenas alguns objetos que têm relevância a apenas um grupo.

Desta forma, para que o objeto possa ser classificado, colecionado, preservado, ou até mesmo tombado, deve-se respeitar a pluralidade das pessoas e do que representa para elas um bem cultural.

No Brasil, sobretudo devido ao protagonismo e à reivindicação do movimento negro pela representatividade da sua história e memória, temos como destaque uma figura negra, na estátua de Luiz da Gama, localizada em São Paulo. Nascido na Bahia, ele foi vendido como escravo em 1840, fugiu, foi alfabetizado, passou pelo exército, depois casou-se e procurou frequentar as aulas de direito na faculdade de São Paulo. Ele não chegou a concluir o curso, mas adquiriu grande conhecimento nos assuntos jurídicos o que permitiu que atuasse na defesa de negros escravos. Em 1860 destacou-se como jornalista e colaborador de periódicos progressistas, com seus poemas entrou na literatura e hoje é considerado um grande representante da segunda geração do romantismo brasileiro. Também destaca-se como uma figura central como líder abolicionista no Brasil.

Um outro personagem emblemático e representativo da resistência e agência negra no Brasil é João Cândido, líder da Revolta da Chibata, uma revolta que tinha em sua maioria marinheiros negros que lutavam contra castigos físicos e a violência, que mesmo após 22 anos do fim da escravidão ainda eram constantes. Em sua homenagem, foi colocado na Praça XV um monumento no centro do Rio de Janeiro na data da Consciência Negra, lugar este que foi palco da Revolta da Chibata.

Ainda no Rio de Janeiro, cabe destacar um fato recente que teve grande repercussão no que se refere à possibilidade de homenagear uma jovem mulher negra, que representou e muito lutou pelas mulheres negras e jovens das periferias e favelas do Brasil. Trata-se da vereadora Marielle Franco, assassinada covardemente junto de seu motorista seu motorista na data de 14 de março de 2018. A vereadora integrava uma comissão que era responsável por investigar o abuso por parte das forças armadas e da polícia na intervenção federal ocorrida no estado do Rio de Janeiro.

Um grupo de várias pessoas construiu uma placa em sua homenagem instalando-a numa praça pública do Rio de Janeiro, a qual foi brutalmente depredada por homens brancos vinculados a grupos de extrema-direita e neo-fascistas, que fazem parte do partido político PSL, os quais alegaram que, ao fazer isso, estariam restaurando a ordem na praça.

No Rio Grande do Sul, temos como figuras importantes os lanceiros negros, que ficaram conhecidos por terem sido massacrados na chamada “Revolução Farroupilha”, em uma emboscada que os levou à morte. Entre os anos de 2004 e 2007, temos uma importante pesquisa, cujo intuito foi colocar os negros e as negras na história do Rio Grande do Sul, destacando o seu protagonismo na história desse estado. A pesquisa foi realizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e concluiu o Inventário Nacional de Referências Culturais Massacre de Porongos (INRC).

Segundo Salaini e Graeff (2011), o processo de inventariamento cultural sobre o Massacre de Porongos teve origem em disputas histórico-identitárias

relacionadas à constituição da imagem do que é o Gaúcho, e assim, consequentemente, caracterizar o estado do Rio Grande do Sul, através das características desse indivíduo.

No que diz respeito ao Massacre de Porongos, é a participação do negro na construção do gaúcho e do estado que está em questão. Apesar de pouco presentes na historiografia tradicional, os negros tiveram participação fundamental durante a Revolução Farroupilha. (SALAINI; GRAEFF, 2019, p.176).

Assim, seguindo do estado do Rio Grande do Sul para uma questão de âmbito mais local dentro dessas discussões, busca-se trazer a questão do município de Sobradinho-RS, onde tem-se a intenção de problematizar alguns espaços/objetos considerados como patrimônio histórico, e o quanto este patrimônio também serve para nos mostrar as relações de poder, a valorização de uns em cima da invisibilidade de outros, e de como as desigualdades no nosso país foram construídas historicamente.

Neste município, que fica localizado na região centro serra do estado do Rio grande do Sul, em sua praça principal existe a escultura destacada de um “Leão Alado” símbolo do Gemellaggio, que marca laços de amizade entre as cidades-irmãs brasileira e a italiana Cornedo Vicentino, em virtude da cooperação entre as cidades e a história de imigração da cidade.

Deixando aqui destacado que este trabalho não tem como intenção fazer uma crítica a esse monumento, mas de se problematizar a escolha de patrimônios em um município que foi construído por diversas pessoas, e que além da imigração alemã e italiana tem em sua história a população negra. Do mesmo modo, considera-se pertinente e necessário problematizar a importância da representatividade negra e a forma pela qual contamos e representamos a história do povo negro, o qual não cabe apenas no lugar de escravo ou a partir da sua religiosidade.

Nesse sentido, o monumento citado acima nos faz problematizar as narrativas e representatividades que ainda são construídas em alusão a apenas um

grupo de pessoas, no que se refere à diversidade da composição étnico-cultural da sua população.

Conforme exposto, já avançamos em algumas destas questões, como a estátua de Luiz da Gama, João Cândido e da valorização pelo IPHAN da história dos Porongos. Porém, temos muito a avançar ainda, sobretudo através da Educação Patrimonial e do pensamento crítico-reflexivo, buscando dialogar com os(as) discentes para que compreendam a nossa história, identificando e reconhecendo a todas e todos que a escreveram e continuam a escrevê-la.

A intelectual mulher e negra Djamila Ribeiro traz, em seu livro *“Pequeno manual antirracista”*, já no início de suas páginas, a questão da importância da representatividade negra, na qual coloca que, mesmo sendo filha de militantes negros, o que chegava ao seu universo é que as pessoas negras apenas tinham sido escravas, como se não houvesse história antes disso, colocando a pessoa negra apenas a condição de escravo, a história contada apenas a partir de uma perspectiva, a do homem branco, a do vencedor.

Outra intelectual, mulher e negra que traz importantes considerações sobre essa questão é Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro *“O perigo de uma história única”*:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32).

Sendo assim, através dessas intelectuais negras, pode-se refletir a importância da representatividade, principalmente ao que concerne à história do povo negro, e a importância dos monumentos e da memória coletiva em poder reparar a dignidade de um povo que foi colocado como escravo, e que se constituiu resistente frente a todas as formas de opressões, valorizando sua cultura, sua religiosidade, suas conquistas, a beleza e a luta. Também, é necessário problematizar

de forma crítica, a respeito de por que a história é contada de uma forma e não de outra, por que certos personagens sempre aparecem como heróis e alguns nem sequer aparecem.

Desta forma, com relação ao desenvolvimento dessa pesquisa, utilizando-se da pesquisa qualitativa, pretende-se inicialmente utilizar da metodologia bibliográfica; essa metodologia analisa trabalhos de origem científicos, “[...]a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema [...]” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009 p.6): revistas, artigos periódicos, assim como livros podem ser usados na pesquisa bibliográfica. Nesta pesquisa, inicialmente tem-se a intenção de utilizar-se do livro *“Sobradinho construindo sua história”*, de 2015, livro organizado e idealizado por professores de história no município de Sobradinho-RS.

Já a metodologia documental será utilizada para o manuseio dos documentos, tais como jornais e fotografias, destacando-se a utilização da metodologia documental “[...]porque possibilita ampliar o entendimento de objeto cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009 p.2). Bem como, Grazziotin, Klaus e Pereira (2020) destacam que, ao se trabalhar com a análise documental, é importante se propor a responder alguns questionamentos quanto ao documento utilizado: a condição do documento, quem escreveu, para quem foi escrito, qual a intenção da criação do documento, as relações de poder que estão imbricadas neste documento, qual sua época, a finalidade do documento, assim como outras questões que as autoras colocam e que contribuem para a análise dos documentos em relação ao *corpus* da pesquisa.

Portanto, através do uso dessas metodologias, tem-se a intenção de se discutir sobre a invisibilização do negro nas narrativas de origem do município de Sobradinho-RS, bem como, da importância da educação patrimonial para a compreensão desses monumentos históricos que são monumentos de memória coletiva e de representatividade.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de discussões realizadas no primeiro semestre de 2020, na disciplina de Paisagem, Memória e Patrimônio, ministrada pela professora Rojane Brum Nunes, no curso de Licenciatura em Educação no Campo ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria-RS.

No decorrer das reflexões realizadas acerca das relações entre patrimônio, memória coletiva, identidade e pertencimento, tomou-se como estudo de caso o município de Sobradinho, RS no que se refere à história e a memória coletiva da população local.

A relevância desse estudo encontra-se no fato de que a população do município também é caracterizada para além de pessoas apenas de origem alemã e italiana, o que inclui a população negra, onde há a existência de bairros que são habitados majoritariamente por pessoas negras, bairros esses que estão localizados em áreas periféricas.

Ao se analisar a história contada sobre as origens do município e ao se visualizar seus monumentos, percebe-se que se trata de uma “única história”, o que acaba por invisibilizar as pessoas que não são de origem alemã e branca. Isso influencia, conforme visto anteriormente, na representatividade desses grupos invisibilizados. A não existência de uma memória coletiva que abarque essas pessoas contribui para a questão do racismo estrutural na nossa sociedade, bem como para as desigualdades que existem na América Latina e no Brasil.

Em sua origem, conforme Rocha, Heringer e Wachholz (2015), o município de Sobradinho – RS foi criado na data de 03 de dezembro de 1927. A cidade até então pertencia ao município de Salto do Jacuhy – RS, tendo registrado a presença inicial de imigrantes europeus no final do século XIX, especialmente alemães e italianos. No município destacam-se algumas associações de descendentes de italianos e alemães, com o intuito de valorização da cultura de origem desses imigrantes.

Hoje, como um dos exemplos da valorização dessa imigração, existe a “Rota dos Casarões Italianos”, projeto cultural e turístico que possibilita a visita-

ção dos interessados em conhecer os imóveis. Esses casarões existem no interior de Sobradinho, na chamada localidade de Campestre, bem como nos municípios vizinhos atuais de Ibarama e Arroio do Tigre, que anteriormente faziam parte do município de Sobradinho-RS. Outro exemplo é o projeto “Leoni Nelle Piazze” (Leões nas praças), que foi idealizado para prestar uma homenagem à presença dos descendentes vênets no Estado do Rio Grande do Sul e nas cidades que são consideradas irmãs dos municípios do Vêneto. Nesse caso, o município de Sobradinho é considerado irmão de Cornedo Vicentino e, “através do projeto, pretendeu-se valorizar as comunidades italianas e vênets protegidas como patrimônio histórico, arquitetônico e artístico do Brasil e principalmente das cidades irmãs (*gemellaggio*)” (ROCHA; HERINGER; WACHHOLZ, 2015, p.56).

Ao visitar a prefeitura da cidade, também pode-se perceber a grande valorização existente ao que se refere à cultura alemã e italiana no município. Lá existe uma imagem projetada na parede onde existem apenas pessoas brancas, e os monumentos de origem alemã e italiana são evidenciados como protagonistas da história do município. Esta imagem está localizada no saguão principal da prefeitura de Sobradinho- RS, conforme imagens abaixo:

FIGURA 1 – FOTOGRAFIA DA PINTURA DO PROJETO

FONTE: Fotografia de Rafaela Limberger (2020).

FIGURA 2 – FOTOGRAFIA ARTE/IMAGEM PROJETO MÉRICA MÉRICA

FONTE: Fotografia de Rafaela Limberger (2020).

Conforme as fotografias aqui apresentadas, elas possuem uma intenção de sentidos quando foram captadas, pois captam a imagem de uma arte/pintura feita e exposta e, ao ser captada, a fotografia tem a intenção de mostrar o que essa imagem diz e o que não diz. Através dessas fotografias é possível “identificar aqueles elementos que constituem padrões visuais em funcionamento na sociedade” (LIMA; CARVALHO, 2011, p. 45). Assim, o que chama a atenção nas imagens é o local em que estão localizadas, na prefeitura do município, um dos principais órgãos públicos da cidade, e na exaltação, que é presente na imagem, apenas de pessoas brancas que, juntas, com os principais monumentos da ci-

dade, ajudam a compor a história dela. Ou seja, essa imagem e o local onde fica localizada reforçam a história do município, que valoriza apenas determinados grupos e acaba excluindo os demais.

FIGURA 3 – FOTOGRAFIA DA MATÉRIA DO JORNAL
“SOBRADINHO E SUAS ORIGENS”

FONTE: Fotografia de Rafaela Limberger (2020).

A fotografia acima trata de uma reportagem produzida na data de 04 de dezembro de 2015, com um texto sobre “Sobradinho e suas origens”, destacando que, mesmo que de forma sucinta, o texto traz o seguinte trecho: “No suor dos imigrantes, associado ao trabalho de descendentes de escravos e antigos proprietários de terras forjou-se o desenvolvimento de Sobradinho”. (Jornal Gazeta da Serra, 04 de dezembro de 2015). A reportagem destaca que pessoas negras, com seu trabalho, também ajudaram e ajudam a construir o desenvolvimento do município.

No que diz respeito ao livro produzido sobre a história do município de Sobradinho-RS, *“Sobradinho construindo sua história”*, no capítulo de número nove, intitulado de *“Messianismo e crença popular”*, há a presença de um subtítulo com o nome de *“A presença do negro em Sobradinho”*. O texto de igual forma aparece de forma sucinta, ressaltando a presença do negro no município através da mão de obra escrava. O texto finaliza da seguinte forma: *“A proximidade com Rio Parado e Cachoeira fez com que em Sobradinho essa mão de obra fosse, também, utilizada. Sendo assim, o negro constitui-se num dos troncos formadores da cultura e do povo do município.”*

Neste capítulo da obra, dando seguimento ao assunto do negro, o livro aborda a questão da Lenda da Negra da Noite. Conforme palavras da cultura popular, a chamada “Negra da Noite” era uma mulher de pele negra chamada de Guilhermina, na época de 1770 a 1845 aproximadamente, moradora da região de Campo de Sobradinho, atual município de Passa Sete, que pertencia a Sobradinho. Segundo informações, Guilhermina era benzedeira, parteira e fazia o uso de plantas para a cura. Segundo a lenda, como era uma pessoa caridosa, ajudou alguns rapazes que fugiram da Guerra Farroupilha, abrigando-os em sua residência. Algum tempo depois esses rapazes desapareceram, e logo após ela foi encontrada morta, enforcada em uma árvore perto de sua casa. Conforme a lenda, alguns comentam que ela morreu de solidão, ou pelo desaparecimento dos jovens, foi assassinada. A devoção começou com orações e pequenas graças alcançadas; seu túmulo fica localizado na beira da estrada, recebendo visitas, flores, velas, orações e outras formas de agradecimentos pelas graças alcançadas.

FIGURA 4 – TÚMULO DA NEGRA DA NOITE

FONTE: Túmulo da Negra da noite, disponível em: <http://passasete.rs.gov.br/portal/tumulo-da-negra-da-noite/>. Acesso em 07 jul. 2020.

Conforme descrito anteriormente, atualmente o túmulo da Negra da Noite pertence ao município de Passa Sete, município vizinho da cidade de Sobradinho. Mas como ambos eram apenas um só município no passado, a lenda e o túmulo de Guilhermina continuam a fazer parte da história do município de Sobradinho. Portanto, ao analisar a obra que corresponde à história da cidade de Sobradinho, pode-se perceber que a figura da negra está colocada no capítulo da obra analisada em que vai falar da religiosidade no município de Sobradinho.

Sendo assim, verifica-se que, na obra analisada, a figura do negro na história do município aparece restrita em dois campos: enquanto escravo e devido às crenças religiosas da população, ao mostrar devoção a uma mulher negra. Sendo colocada essas duas questões de forma sucinta.

CONCLUSÃO

Ao analisar a forma como a história do município de Sobradinho vem sendo contada e exaltada nos materiais aqui revisitados, percebemos uma ênfase e centralidade na imigração alemã e italiana, de modo que a questão do povo negro no município aparece de forma invisibilizada. Assim, pode-se perceber que existem lacunas que poderiam ser preenchidas para que, desta forma, a população negra do município possa se sentir representada e assim entender sua história, uma “outra história”, diferente daquela que sempre vem sendo contada como a principal.

Conclui-se, assim, sobre a necessidade e a importância de trabalhos na região que tratem essa questão, pesquisas que possam estabelecer diálogos com a população negra local. Pois, apesar de haver poucos registros documentais que possam ajudar a (re)construir essa história, os relatos colhidos através da metodologia da História Oral são ricos e possuem possibilidades de dar conta dessa questão. Alberti (2004 apud PEREIRA; LIMA, 2020, p.61) afirma sobre o uso da história oral que:

é especialmente indicada para o estudo da história política, entendida não só como “história dos grandes homens” e “grandes feitos”, e sim como estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias.

Além da importância e valorização dos relatos orais para se (re)construir uma outra história, destaca-se a importância da educação, principalmente no que se refere à história patrimonial do município, para que se constitua uma educação intercultural. A educação é uma das ferramentas mais potentes para ajudar na questão da representatividade do município e, para além disso, contribuir para que os(as) discentes possam conhecer a pluralidade do povo e da história do município, estimulando uma memória coletiva que valorize essas pluralidades. Segundo Silva:

Destacamos a educação intercultural como possibilidade de enfrentamento dessas questões, pois a interculturalidade permite inclusive a críti-

ca às posturas multiculturalistas que tendem a ser aceitas passivamente nos processos educativos. A educação intercultural fratura o multiculturalismo e suas armadilhas ao desnaturalizar a cultura e as identidades. (SILVA, 2007, p.167).

Assim, destaca-se que a educação intercultural propõe que se combatam os processos educacionais que excluem alguns grupos, priorizando a valorização das diferentes identidades, contribuindo assim, para uma educação de equidade e que ajude no combate às desigualdades sociais, principalmente na questão do racismo. Também se destaca que, ao longo do tempo, o movimento negro lutou por uma educação intercultural e que valorizasse o negro como identidade. Como exemplo disso temos a lei 10.639/2003, que coloca a obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Afro-Brasileira, conforme as palavras de Salvati:

A educação, portanto, é considerada estratégica nas propostas de combate ao racismo e às formas correlatas de preconceito. Sendo assim, uma nova perspectiva de debate acerca da identidade nacional e, sobretudo, do papel do negro na sociedade brasileira ganha espaço no ambiente escolar. (SALVATI, 2012, p.12).

Salvati (2012) destaca-se em seus estudos, por ser um dos únicos trabalhos que pesquisou a questão racial na região do município de Sobradinho – RS, uma pesquisa analisando e problematizando as narrativas de cunho étnico numa escola do município de Ibarama, município que faz divisa com a cidade de Sobradinho. Ao realizar entrevistas com docentes dessa instituição constatou-se que esses apresentavam resistência à inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e igualmente à política de cotas. Desta forma, através dessa pesquisa, podemos pensar que, por parte dos docentes, ainda falta uma qualificação adequada para compreender a necessidade e urgência das políticas públicas que visam reparar anos a fio de exclusão e invisibilidade da população negra.

Portanto, a educação no espaço do ambiente escolar é uma das grandes possibilidades que se tem enquanto possibilidade para o enfrentamento da valorização do povo negro e de se pensar criticamente os espaços de memórias, monumentos, na construção das histórias. Pensar no porquê do protagonismo de certos grupos e na valorização desses.

[...] É comum quando os grupos dominantes usem seu poder para promover seu próprio patrimônio, minimizando ou mesmo negando a importância dos grupos subordinados, ao forjar uma identidade nacional à sua própria imagem, mas o grau de separação entre os setores superiores e inferiores não é, em geral, tão marcado quanto no Brasil (BYRNE, 1991, p. 275 APUD FUNARI; FUNARI, 2007, p.16).

Funari (2007) contribuem para se pensar a respeito da importância da educação patrimonial, principalmente para entendermos a questão de os monumentos existirem em sua maioria para contar a história dos colonizadores e não dos colonizados, criando-se assim uma identidade nacional que exalta de forma geral os colonizadores.

Na questão patrimonial, nota-se como o racismo institucional e estrutural perpassa por essas questões. Ao se valorizar o branco e excluir o negro, ao não colocar o negro na história ou dar-lhe o lugar apenas de escravo ou ao que se refere exclusivamente à religião, reforça-se uma forma de o racismo velado continuar se perpetuando na sociedade brasileira. E é nesse sentido que a educação tem um importante papel.

Sendo assim, destaca-se a importância de se trabalhar em sala de aula com figuras negras que fazem parte da nossa história, importantes intelectuais, monumentos de pessoas negras brasileiras como visto anteriormente, como as de Luiz da Gama e João Cândido, sobre a história do massacre de Porongos e da relevância do negro na chamada “Revolução Farroupilha”, bem como na cidade de Sobradinho-RS, onde o povo negro ajudou e ajuda a construir a história e a rica diversidade sociocultural dessa cidade, precisando então ser representado para além da escravidão.

Através do uso da história patrimonial pode-se trabalhar com monumentos, pois esses, além de espaços de memória, são também espaços de poder, como aponta Pollak (1989). Pode-se pensar o monumento por meio de algumas abordagens: do que trata o monumento, o lugar em que foi instalado, o incentivo, seu objetivo. Desta forma, para além da história patrimonial, a educação pode atuar nessas questões de forma interdisciplinar. Esse é um dos trabalhos dos docen-

tes, contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos seus discentes, para que possam fazer da sociedade um lugar de equidade e, dessa forma, acabar com preconceitos e desigualdades que perpassam o nosso país por gerações.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu – 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras. 2019

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Editora Perspectiva: 1987.

BRUM, Ceres Karan. **Esta terra tem dono**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

CAROLINA MARIA DE JESUS. In: Literafro: O portal da literatura afro-brasileira. Minas Gerais: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>>. Acesso em: 29 de jan. 2021

ENTENDA OS PROTESTOS NOS EUA APÓS A MORTE DO EX-SEGURANÇA NEGRO GEORGE FLOYD. In: Site G1. Brasil, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/31/entenda-os-protestos-nos-eua-apos-a-morte-do-ex-seguranca-negro-george-floyd.ghtml>>. Acesso em: 29 de jan. 2021

FUNARI, Pedro Paulo e Rachel Funari. Educação Patrimonial: teoria e prática. In: SOARES, André Luis Ramos (org.). **Educação Patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007, p.11-21

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; KLAUS, Viviane. PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: Objetos de estudo e percursos metodológicos. **Revista Perspectiva** (no prelo).

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO LUIZ GAMA. **Homepage**. Brasil, 2021. Disponível em <<http://www.institutoluizgama.org.br/index.php/luiz-gama>>. Acesso em: 29 de jan. 2021.

JOÃO CÂNDIDO GANHA MONUMENTO NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA In: Canal Geledes, Brasil, 2008. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/joao-candido-ganha-monumento-no-dia-da-consciencia-negra/>>. Acesso em: 29 de jan.2021.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de Carvalho. Fotografias: Usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara C. Silva de. **História oral, movimento negro e racismo no Brasil**. In: GOMES, Angela de Castro (org.) História oral e historiografia questões sensíveis. São Paulo: Letra e Voz: 2020.p. 57-79

PLACA DE MARIELLE FRANCO FOI QUEBRADA PARA RESTAURAR A ORDEM,
DIZ FLÁVIO BOLSONARO. In: Site UOL. Brasil.2018. Disponível em:
<<https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/10/04/placa-de-marielle-foi-quebrada-para-restaurar-a-ordem-diz-flavio-bolsonaro.htm>> Acesso em: 29 de jan. 2021.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras: 2019

RICOEUR, Paul. **Sí mismo como outro**. México: Siglo XXI, 1996.

ROCHA, Lizando de Lima; HERINGER. Rosemari; WACHHOLZ, Sara. **Sobradinho Construindo sua história**. 1ª Edição. Sobradinho-RS: Centro Serra editora:2015

SALAINI, Cristian Jobi; GRAEFF. Lucas.A respeito da materialidade do patrimônio imaterial: O caso do INCR Porongos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 171-195, jul./dez. 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ha/v17n36/v17n36a08.pdf>> Acesso em: 29 de jan.2021.

SALVATI, Catiani. **Identidade étnica afro-brasileira no ambiente escolar: reflexos da voz docente**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: Edunisc:2007.

Túmulo da Negra da Noite. Disponível em:< <http://passasete.rs.gov.br/portal/tumulo-da-negra-da-noite/>>. Acesso em: 29 de jan.2021.

**encontro
compartilhando
saberes**

CAPÍTULO 8

ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA AFRO-AMERÍNDIA NAS PRÁTICAS TRADICIONAIS EM SAÚDE ENTRE BENZEDEIRAS DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS, RS: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DA ESCOLA JOSÉ BATISTA POMPEU NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Rojane Brum Nunes¹

Andreia Minussi Lopes²

1 Mestra em Antropologia Social, professora formadora externa da UAB/ UFSM e pesquisadora do Núcleo de Etnologia Ameríndia da Universidade Federal de Pelotas - NETA/UFPEL. E-mail: rojanebrum.nunes@uol.com.br

2 Especialista em Gestão Ambiental e Recursos Hídricos, Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de São Francisco de Assis e da Prefeitura Municipal de Manoel Viana, RS e Coordenadora de Projetos. E-mail: deiaminussi05@gmail.com

RESUMO: Este trabalho fará um relato de experiência acerca do Ensino das Relações Étnico-Raciais, a partir de ações e investigações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Projeto Benzemagicalizando e no Projeto Indianizando, realizados na Escola Municipal José Batista Pompeu, em São Francisco de Assis, RS. Apesar da ocorrência de Reduções Jesuítico-Guarani nos primórdios da colonização luso-espanhola nas terras do atual município e da origem e continuidade de uma matriz afro e ameríndia na configuração étnica e sociocultural da sua população, estes aspectos tendem a ser invisibilizados pelos sistemas de disposições simbólicas que engendram o “habitus local”, nos termos de Bourdieu (1987, p.65). O objetivo dos projetos, através da abordagem transdisciplinar da Pedagogia de Projetos, foi pesquisar acerca da origem e das formas de transmissão do ofício de benzer, bem como das suas relações com o uso e o manejo de plantas medicinais. Além disso, buscou-se identificar, através do estudo e pesquisa sobre a Redução Jesuítico-Guarani São Thomé, quais foram as etnias indígenas impactadas pelo projeto colonial jesuítico no município, conhecer a sua cultura e modo de vida em relação às práticas de alimentação, saúde, território e a sua relação com o meio ambiente. As narrativas enunciadas pelas benzedadeiras em seus “lugares de fala” (RIBEIRO, 2017, p.03) demonstraram que os etnosaberes e os etnoconhecimentos que norteiam as benzeduras são reveladores da potência e da resistência de epistemologias afro e ameríndias, apesar de, muitas vezes, os quadros sociais de memória, como o currículo escolar, corroborarem com o seu “silenciamento e esquecimento” (POLLAK, 1989, p. 07). Em se tratando das ações e investigações pedagógicas sobre a Redução Jesuítico-Guarani de São Thomé, que culminou com visita a uma Aldeia Guarani em outro município, constata-se que elas contribuíram significativamente para a retirada dessa etnia de um passado distante. Ao trazê-la para o presente, foi possível visibilizar a sua continuidade e a sua resistência, apesar dos projetos coloniais de extermínio e catequização, despertando ainda a possibilidade de que a comunidade local reconheça a sua descendência Guarani-Missioneira.

Palavras-chave: Ações e Investigações Pedagógicas. Pedagogia de Projetos. Benzimentos. Educação Intercultural.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho fará um relato de experiência em torno do Ensino das Relações Étnico-Raciais, revisitando ações e investigações pedagógicas realizadas no âmbito do Projeto Benzemagicalizando e do Projeto Indianizando, de-

envolvidos na Escola de Ensino Fundamental José Batista Pompeu, em São Francisco de Assis, localizado no centro-oeste do Rio Grande do Sul.

Apesar da ocorrência de duas Reduções Jesuíticos-Guarani nos primórdios da colonização luso-espanhola nas terras do atual município, e da continuidade de uma matriz afro e ameríndia na atual configuração étnica e sociocultural da sua população, estes aspectos são, na maioria das vezes, invisibilizados e silenciados pelos sistemas de disposições simbólicas, que configuram o *habitus* local. De acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu, o *habitus* consiste em

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1987, p. 65).

Já em suas análises sobre as implicações da Educação e do Sistema de Ensino nos processos de dominação simbólica, Bourdieu (1987) aponta que:

A Sociologia da Educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. (BOURDIEU, 1987, p.295).

Tais pressupostos inspiram-nos a considerar a importância que o currículo escolar pode assumir na ruptura dos processos de dominação simbólica, advindo das desigualdades sociais de classe inerentes ao sistema capitalista, bem como da dominação étnico-cultural da branquitude, do eurocentrismo e do patriarcado. Haja vista, conforme será exposto a seguir, no caso em questão, a continuidade de saberes e práticas vinculados às matrizes culturais originárias, deve-se em grande medida, à resistência epistêmica nas práticas tradicionais de cura entre mulheres benzedadeiras.

Assim sendo, convém tecer algumas relações entre o fenômeno da Memória Coletiva e o currículo escolar, enquanto instrumentos fundamentais na ruptura de processos de dominações simbólicas de classe, bem como étnico-culturais.

Segundo Maurice Halbwachs (2006), a memória possui uma dimensão tanto individual quanto coletiva, cuja construção se apoia em determinados quadros sociais de memória que oferecem referências comuns a um determinado grupo e sociedade.

Em consonância com este autor, Michel Pollak (1989) destaca que a Memória Coletiva é uma construção social, uma narrativa que interpreta o passado e, que, portanto, não é pura ou neutra, mas um campo de disputa e poder.

Neste sentido, a construção da Memória Coletiva ocorre através de um trabalho de enquadramento de memórias por agentes diversos, como por exemplo, a mídia, os documentos, os monumentos e a escola, em grande medida, através dos livros didáticos e do currículo escolar.

Acerca das relações com o passado, destacam-se as pertinentes considerações de Brum (2006) em seu estudo acerca das representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul

As menções ao passado, neste sentido, põem em evidência as relações entre os grupos e indivíduos no seu interior, ou isoladamente, e se inscrevem em interesses específicos para acioná-lo. As razões para dar vida ao passado no presente remetem à análise das relações entre passado, presente, história, memória, imaginário, representação, território, fronteira, tradição, identidade e pertencimento (BRUM, 2006, p. 17).

Diante de tais considerações, reiteram-se as possíveis contribuições do currículo escolar na efetivação de uma Educação Decolonial, Intercultural e Inclusiva, enquanto um agente de enquadramento de memórias capaz de promover ações investigativas e práticas pedagógicas que visem reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural da comunidade local ao longo da história, estabelecendo assim novas relações com o passado e atendo-se às suas implicações no presente.

Em se tratando da Escola de Ensino Fundamental José Batista Pompeu, o estudo do imaginário cultural local está inserido no currículo através do desenvolvimento da pedagogia de projetos desta escola. A partir disso, os alunos e alunas

procuram escolher um assunto que os instigue à pesquisa, na observância do seu entorno e dos seus cotidianos familiares.

Inicialmente, os alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental optaram pela realização de um projeto sobre benzedeiras, das quais muitos são parentes e que, além disso, foi uma prática tradicional tematizada e, conseqüentemente, visibilizada por uma telenovela que estava sendo transmitida na época

Sob essa perspectiva, delineou-se o projeto Benzemagicalizando que teve como objetivo principal realizar uma pesquisa sobre as benzedeiras e o seu ofício de benzer, o qual, apesar de ser bastante prestigiado no cotidiano local, é também muitas vezes alvo de estigmas, preconceitos e de intolerância religiosa.

Assim sendo, buscou-se conhecer a biografia das benzedeiras e os seus saberes-fazeres em torno das benzeduras, identificar e conhecer a origem dessa prática tradicional em saúde, as suas relações com o uso e o manejo de plantas medicinais e promover o reconhecimento dos seus benefícios para a manutenção da saúde. Além disso, os alunos e alunas tinham muita curiosidade acerca das formas de transmissão desse saber às novas gerações.

As biografias de algumas benzedeiras evocadas em suas narrativas, coletadas e registradas pelos alunos no decorrer do projeto, desvelaram, entre algumas delas, as suas origens afro-ameríndias, assim como a influência destas nas concepções de corpo, saúde, doença, natureza e meio-ambiente, que norteiam as suas práticas tradicionais de cura.

Motivados por estas e outras descobertas decorrentes das interlocuções e práticas de pesquisa realizadas ao longo do ano, em que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental, o interesse dos estudantes sobre a temática não se esgotou e voltou-se à ancestralidade indígena, originando, no ano seguinte, o Projeto Indianizando.

Esse projeto teve como objetivo inicial revisar e (re)conhecer a história da Redução Jesuítica-Guarani de Santo Thomé, que assim como a Redução Can-

delária do Ibicuí, foi sediada, na primeira metade do século XVII, nas terras do atual município, sendo a primeira nas imediações do Rio Jaguari e a segunda às margens do Rio Ibicuí. Ambas tiveram um curto período de duração e estão historicamente datadas no denominado primeiro ciclo missioneiro, compondo, junto a outras reduções, as Reduções do Tape.

Conforme destaca Nunes (2015, p. 02), apoiando-se em Teschauer (2002), segundo a lógica administrativa colonial, “as Reduções do Tape localizavam-se no atual Estado do Rio Grande do Sul e eram divididas em duas zonas de missão”, quais sejam, a Banda Oriental do Rio Uruguai ou Tape Setentrional e o Tape propriamente dito, correspondente à zona central do RS, de modo que os municípios de São Francisco de Assis, São Vicente do Sul, Jaguari e Cacequi situam-se na região do “Tape propriamente dito”.

Por sua vez, Brum (2007) recorda que, a partir de 1682, foram criados os Sete Povos das Missões: São Borja (1682), São Nicolau, São Miguel e São Luiz Gonzaga (1687), São Lourenço (1691), São João Batista (1697) e Santo Ângelo (1706), que pertenceram à segunda fase da experiência missioneira no Rio Grande do Sul e foram os últimos dos trinta povoados fundados. O antigo povoado de São Miguel configurou-se como o atual município de São Miguel das Missões, no noroeste do RS, onde está o sítio arqueológico São Miguel Arcanjo, patrimônio histórico da humanidade tombado pela UNESCO, em 1973.

Feitas essas considerações históricas sobre as Reduções do Tape e os Sete Povos das Missões, destacamos que, no âmbito do Projeto Indianizando, os alunos e alunas da então 7ª série do Ensino Fundamental realizaram, junto à comunidade escolar e à comunidade local, estudos e pesquisas sobre a Redução de São Thomé. O local da sua provável localização no passado sedia atualmente a denominada Gruta de São Thomé, nas imediações do Arroio Jaguarizinho, na RS 241 e cerca de 10 km da sede do município, sendo um local bastante frequentado por moradores locais e visitantes para fins de turismo e lazer.

Os objetivos do Projeto Indianizando foram identificar quais foram as etnias indígenas impactadas por esse projeto colonial no município, conhecer aspectos da sua cultura e modo de vida em relação às práticas de alimentação, saúde e relação com o meio ambiente, bem como identificar se esses povos originários foram totalmente exterminados e reduzidos à fé cristã, investigando sobre onde estariam os seus descendentes e o porquê de a maioria da população local não ter conhecimento sobre essa história.

Além disso, objetivou-se estudar a toponímia indígena no município e região, confeccionar objetos artísticos com inspiração na arte indígena e, por fim, reconhecer, valorizar e divulgar a influência ameríndia nas práticas tradicionais de cura, bem como nas práticas de Educação em Saúde e de Educação Ambiental.

Diante da ausência de pesquisas científicas acerca de vestígios materiais e possíveis sítios arqueológicos na área da Redução de São Thomé, que diferentemente da Redução de São Miguel Arcanjo, manteve grande parte dos vestígios da sua estrutura física, os alunos e alunas apresentavam, ainda, curiosidade acerca de qual teria sido o seu formato e a sua estrutura.

De acordo com o historiador Júlio Quevedo (1996, p.09) “entre 1618 e 1628, os bandeirantes capturaram e escravizaram mais de vinte mil índios de Guairá nos pampas das missões”, sendo que, diante de tal devastação, os jesuítas deslocaram-se para o oeste, rumo ao Itatim no Paraguai, e para o sul seguindo o curso dos rios Paraná e Uruguai. Desse modo, ao sul, na margem direita do Rio Uruguai (atualmente território argentino), foram erguidas cinco reduções, sendo outras dezoito construídas na Região do Tape, no planalto central do Rio Grande do Sul (Quevedo 1996, p.09).

Foi neste contexto que, em 1632, os padres Luiz Ernot e Manuel Bertot, com o apoio do padre Romero, chegaram às margens do Rio Jaguari, próximo a sua confluência com o Rio Ibicuí, onde fundaram a redução de Santo Tomé del Ibiquiti.

De acordo com Hartmann (1984, p. 23), o padre Bertot registrou que no local já havia uma aglomeração “quase um povoado, com cerca de quatrocentas almas, às quais não faltava senão igreja e cruz”. Já na carta ânua de 1633, redigida pelo padre Romero, ele destaca a posição geográfica privilegiada da redução, já que em São Thomé se embarcava para ir à redução dos rios do Yapejú, gastando-se no máximo dois ou quatro dias, conforme o nível do rio.

Do mesmo modo, a sua localização na bacia hidrográfica do Rio Ibicuí também favoreceu o projeto reducional jesuítico, ao facilitar o contato entre as reduções e o subsequente controle destas, diante do conflituoso e instável contexto da expansão colonial ibérica e dos ataques dos bandeirantes e, até mesmo, dos índios Charrua e Minuano (Becker 2002).

As considerações acima corroboram a presença indígena na região, para além do período pré-colonial, demonstrando a relevância dos questionamentos dos alunos e alunas, sobre onde estariam os seus descendentes e, conforme as suas próprias palavras “por que a maioria da população assisense não tem conhecimento sobre essa história e por que não há um monumento ou uma placa na Gruta São Thomé sobre essas histórias?”.

A seguir veremos como foram desenvolvidos o Projeto Benzemagicalizando e o Projeto Indianizando durante dois anos letivos consecutivos.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Os objetivos acima foram inseridos no currículo escolar através do desenvolvimento da Pedagogia de Projetos, metodologia já adotada pela Escola em parceria com o Programa União Faz a Vida, da Cooperativa Sicredi. Nos termos de Dewey (2002, p. 24), tal metodologia está pautada na ação e na resolução de problemas trazidos pelos próprios estudantes sobre um assunto que os instigue à investigação e pesquisa.

No caso em questão, foram os questionamentos dos alunos e das alunas do 6º e 7º ano da Escola Municipal José Batista Pompeu que foram tomados

como os problemas de pesquisa a serem investigados e que vieram a delinear e justificar a realização dos projetos Benzemagicalizando e Indianizando. Neste sentido, registramos o protagonismo dos seguintes alunos e alunas na realização dos referidos projetos: Estefhany Vitória Noronha de Carvalho, Kauan Caldeira, Larissa Guedes Martins, Letícia Ribeiro de Oliveira, Miguel Pereira da Silva, Sopya ketellen de Lima Dias, Gabriel Amado Bica, Vivyan Muller Érbice, Ednara Souza de Souza, Genyffer Garcia Rivas, Lorenzo Arthur Vieira Dorneles, Kauã Brasil Pereira.

Em se tratando da coleta, sistematização e análise dos dados, as investigações realizadas inspiraram-se no Método Etnográfico, originado pela Antropologia em seus estudos sobre identidade e cultura, e que abarca um conjunto de técnicas e procedimentos de coleta de dados, como observações participantes, entrevistas, diários de campo, entre outros. Além disso, caracteriza-se pelo trabalho de campo junto aos interlocutores de pesquisa, visando apreender os sistemas simbólicos que norteiam as suas práticas culturais.

Os questionamentos dos alunos e alunas remeteram a temas e conteúdos de diferentes componentes curriculares, através de práticas pedagógicas pautadas pela interdisciplinaridade entre componentes curriculares como Artes, Língua Portuguesa, Ciências, Ensino Religioso, História e Geografia.

Alguns dos recortes curriculares, com vistas ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme prevê a Lei nº10639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, foram: Botânica, Educação Ambiental, Medicina Tradicional, Alternativa e Preventiva, Saberes Populares, Técnicas de Teatro e Musicalidade, Identidade e Cultura.

Os dados coletados junto às benzedeiras, sobre o uso e o manejo de plantas medicinais, no âmbito do Projeto Benzemagicalizando, motivaram, entre outras ações, a construção de um horto medicinal na escola, sob a coordenação e o auxílio de Bento Lopes e de Vilcione Érbice, moradores do bairro.

Em continuidade, foi ministrada à comunidade escolar e à comunidade local uma oficina sobre a extração das propriedades terapêuticas das plantas medicinais, por Rojane Brum Nunes, voluntária da ONG Casa do Caminho (Pelotas, RS) com a colaboração de Soely Minussi Lopes e Máximo Pereira Nunes, moradores da comunidade que possuem vasto conhecimento sobre o uso terapêutico das ervas medicinais.

Um dos momentos de culminância do projeto foi a roda de conversa intitulada “Práticas de curas tradicionais e homenagem às Benzedeiras”, que possibilitou o diálogo e a interlocução entre saberes construídos em tempos-espços diversos, como o da Escola, o da Universidade e o da Comunidade. Sob essa perspectiva, inicialmente, as benzedeiras Celvita Consul, Gessi Marques e Suzana Moura narraram as suas biografias e socializaram os seus saberes-fazer em torno das benzeduras com a comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários) e a comunidade local, representada pelos moradores do bairro.

A seguir, somou-se a essa socialização a apresentação dos dados coletados pelos próprios estudantes em suas investigações, bem como os resultados parciais da pesquisa de doutorado de Rojane Brum Nunes, sobre a temática indígena na região, junto a benzedeiras que habitam territórios que outrora sediaram as Reduções Jesuítico-Guarani no RS, dentre eles o município de São Francisco de Assis, e junto a mulheres xamãs em aldeias Mbyá-Guarani, na Província de Misiones, na Argentina.

A referida pesquisa teve por objetivo apreender como a noção de “indianidade” é enunciada, apropriada e reelaborada, enquanto categoria êmica de classificação da alteridade própria e/ou do outro. Sob essa perspectiva, buscou-se identificar quais os estratos de sentido engendram essa “indianidade” configurando esferas de pertencimento ou negação a uma ancestralidade Guarani-Missioneira. Além disso, buscou-se compreender “como essa noção permeia as cosmo-ontologias que engendram as concepções de saúde, doença, corporalidade e território, configurando as práticas tradicionais de cura como os benzimentos” (NUNES, 2015, p. 02).

Desde então, além da assessoria pedagógica do Programa União Faz a Vida, os projetos passaram também a contar com a assessoria pedagógica e antropológica da Universidade, através do Núcleo de Pesquisa em Etnologia da Universidade Federal de Pelotas (NETA/UFPel) ao qual a referida pesquisadora está vinculada.

As principais ações do Projeto Indianizando foram: visita guiada ao local que sediou a Redução Jesuítico-Guarani de São Thomé, com a participação do historiador local Jadir Anchieta; visita guiada ao Museu Municipal para o estudo sobre os vestígios indígenas já catalogados na região; construção de uma maquete com o provável modelo estrutural da Redução Jesuítica de São Thomé, com a utilização de material reciclado; releitura em porongos, sob inspiração do artesanato Guarani em madeiras; levantamento de topônimos de origem Tupi-Guarani no município, para a construção de um mini-dicionário.

Uma das ações de culminância do projeto foi a encenação de um teatro sobre o Mito do Jaguetê, em alusão ao Arroio Jaguarzinho, cujo roteiro foi inspirado em uma narrativa mitológica coletada por Huyer (2017). Esse arroio é um braço do Rio Jaguari, que abrigou, em suas imediações, a Redução de São Thomé, sendo que uma das traduções possíveis para o seu nome, sob inspiração na língua Tupi-Guarani é “Rio do Jaguar”, de modo que a palavra Jaguetê significa “onça verdadeira”.

Convém destacar que o “Diagnóstico da população Mbyá-Guarani no sul do Brasil”, elaborado por Ivori Carlet e Valéria S. de Assis (1998) considera o “Jaguarzinho” enquanto “área indígena sem providências jurídicas” sendo descrita da seguinte forma:

Localização: à beira da rodovia que liga São Francisco de Assis e São Vicente do Sul, a aproximados 5 km da sede municipal de São Francisco e às margens do Arroio Jaguarzinho, afluente do Rio Ibicuí. População: apenas uma família ocupava o local; a população era na ocasião de 10 pessoas. Julian, o chefe da família aguardava a chegada de parentes da Argentina (GARLET e ASSIS, 1998, p. 72).

Uma outra ação de culminância, desenvolvida no âmbito do Projeto Indianizando, foi uma visita realizada à Aldeia Mbyá-Guarani Koenju, no município de São Miguel das Missões que possibilitou um intenso e profícuo diálogo intercultural.

Após essa visita, houve conversas iniciais em torno da possibilidade de dar sequência ao projeto Benzemagicalizando (2018) e ao projeto Indianizando (2019), através do projeto Guaranizando, no ano de 2020, a fim de realizar uma imersão mais profunda na cultura Guarani, que fora a mais impactada pelo projeto reducional jesuítico no município e região.

Uma das primeiras ações propostas foi a criação do Cine Guarani, aberto a toda comunidade, a partir da exibição de filmes de autoria de cineastas indígenas, como o documentário Tava Miri (2011), que aborda aspectos da Redução Jesuítica-Guarani de São Miguel sob a interpretação dos próprios Guarani.

No entanto, apesar dessa proposta não ser viabilizada, devido ao contexto de isolamento social implicado pela pandemia da COVID-19, os vínculos com a Aldeia Koenju foram (re)atualizados para além da interlocução de pesquisa. Recentemente, a professora Andreia Minussi Lopes, coordenadora do projeto, e a diretora da Escola, Giovana Pereira Muller, atentas e sensíveis às necessidades mais urgentes do momento, organizaram uma campanha de arrecadação de alimentos e agasalhos, realizando uma nova visita à Aldeia para a entrega e a distribuição das doações.

Conforme exposto, os projetos envolveram atores sociais diversos, que tiveram diferentes significados e reflexões às experiências e aprendizagens construídas. Neste sentido, torna-se relevante trazer alguns depoimentos acerca das ações desenvolvidas pelos projetos, tal como o da mãe de uma das alunas, endereçado à professora coordenadora dos projetos:

Professora Andreia, eu, como mãe da Vivyan, acredito que um projeto realizado na escola, pelos alunos, é de extrema importância pra vida de cada um deles, pois gera grandes conhecimentos. Pois estimula a capacidade de cada um deles de acreditar neles mesmos e de que são

capazes. Estimula a curiosidade de saber cada vez mais o tema fornecido. Sendo assim a Vivyan começou a se movimentar e interagir com pessoas mais sábias, como as benzedadeiras. Eu, mãe, vejo nos olhos dela a realização de ter adquirido novos conhecimentos que até então eram desconhecidos para ela. (VANESSA RODRIGUES, 2018).

Ao longo do estudo e pesquisa sobre o poder terapêutico das plantas medicinais junto às benzedadeiras e no âmbito dos componentes e recortes curriculares, os alunos e alunas utilizaram um diário de campo denominado “Livro Mágico”, no qual registravam as suas aprendizagens e descobertas.

Além disso, no decorrer da construção e manutenção do horto medicinal na escola, cada aluno e aluna ficou responsável por uma planta, tornando-se o seu cuidador ou cuidadora. Entre os depoimentos dos alunos, destacamos abaixo o do aluno Kauã Brasil Pereira, o “cuidador da babosa”, cujo nome científico é Aloe Vera, entre outros.

FIGURA 1 – O CUIDADOR DA BABOSA. RELATÓRIO DA COORDENADORA DO PROJETO

FONTE: Andreia Minussi Lopes (2018).

Por sua vez, a professora e diretora da escola, Giovana Muller, ao saber que as experiências decorrentes dos projetos seriam relatadas e publicadas em um evento científico, mencionou o seguinte:

[...] Chorando de emoção! Passou um filme.. Sem palavras! Parabéns Andreia por nunca desistir deles, de nós. Maravilhoso trabalho! A partir deste trabalho e de outros, me aventurei no resgate das minhas raízes. Gratidão! (GIOVANA MULLER, agosto de 2020).

Torna-se relevante, ainda, trazer as considerações da professora Andreia Minussi Lopes, coordenadora dos projetos, no que se refere aos desafios na execução destes:

O desenvolvimento dos projetos passou por várias estratégias pedagógicas para ludicizar as narrativas e os fatos históricos. Necessitou-se de transposição didática, pois os textos acadêmicos, os mitos, traziam pronúncias e enredos pouco interessantes e assimiláveis aos sentidos do pré adolescentes da comunidade em questão. A cultura do jovem é muito distante, e imatura, para as linguagens abordadas nos meios acadêmicos, são quase inacessíveis. No teatro, embasado em mito oral sobre a origem Rio Jaguarizinho, estudamos a toponímia local, o vocabulário tupy guarani (mínimo) para entendermos algumas expressões Guarani. Recriamos, no universo imagético, episódios da batalha com os bandeirantes, a rotina da redução conforme os costumes citados nos estudos, usamos músicas dos corais de crianças Guarani, artefatos e a caracterização mais próxima possível das citações e ainda, primamos pela cultura sustentável do guarani, utilizando materiais como porongos, sementes, fogo. Cuidou-se ainda, em fazer uma analogia referente ao local sagrado para a população local - a gruta do São Thomé. No teatro, contamos o mito, mostramos o Rio jaguarizinho, sua infestação de onças, a Jagua-retê; e a sacralidade trazida pelo Karaí posteriorizado com a imagem da réplica da gruta de São Thomé. (ANDREIA MINUSSI LOPES, janeiro de 2021).

Além disso, ela destaca a importante contribuição de pessoas da comunidade escolar e extra-escolar, que apoiaram e auxiliaram de forma muito comprometida na execução dos projetos:

Saliento que sem as parcerias transdisciplinares desenvolvidas com a Colega Professora Silvana Carlotto Braga e seu esposo Marco Aurélio Carrício, e desta forma, registrando e agradecendo a todos as outras estabelecidas, observo que tanto o Teatro Jagua-retê, quanto outras tantas ações, não teriam sido desenvolvidas com tanta proficuidade e significado para os alunos como para todos os envolvidos. Vida longa às parcerias que nos fortalecem (ANDREIA MINUSSI LOPES, janeiro de 2021).

Os depoimentos acima e as ações desenvolvidas ao longo de dois anos letivos consecutivos pelo Projeto Benzemagicalizando e pelo Projeto Indianizando, na Escola de Ensino Fundamental José Batista Pompeu, localizado na periferia do município de São Francisco de Assis, subsidiarão as considerações do tópico a seguir.

FIGURA 2 - TEATRO O MITO DO JAGUARETÊ

FONTE: Andreia Minussi Lopes (2019).

FIGURA 3 - RODA DE CONVERSA COM AS BENZEDEIRAS

FONTE: Andreia Minussi Lopes (2018).

FIGURA 4 - A GRUTA DE SÃO THOMÉ

FONTE: Rojane Brum Nunes (2016).

CONCLUSÃO

As narrativas enunciadas pelas benzedeadas em seus “lugares de fala” (RIBEIRO, 2017:04) demonstram que os etnossaberes e os etnoconhecimentos que norteiam as benzeduras são reveladores da potência e da resistência de epistemologias afro e ameríndias, apesar de determinados quadros sociais de memória visarem o seu silenciamento e esquecimento (POLLAK, 1989).

Percebe-se que muitos dos estigmas e dos preconceitos para com essa prática ancestral devem-se, justamente, à sua origem e relação com as cosmologias e epistemologias afro-ameríndias, revelando a colonialidade e a assimetria de determinados saberes e poderes pautados na branquitude, no eurocentrismo e no patriarcado.

Convém ressaltar que alguns alunos e alunas são netos e netas de benzedeadas e, dentre elas, existem praticantes e adeptas de religiões de matriz afri-

cana, cuja intolerância religiosa em relação a estas levou-as, muitas vezes, ao silenciamento desse pertencimento, o que impulsionou em grande medida a realização dos projetos em prol da sua valorização e reconhecimento.

Ademais, observa-se a ocorrência, em alguma medida, de uma postura paradoxal entre a população local que, por um lado, recorre com frequência a determinadas práticas de cura como as benzeduras, a fim de sanar as suas enfermidades, mas que, por outro lado, as estigmatiza em determinadas situações.

Neste sentido, constata-se que investigações e práticas pedagógicas como as realizadas pelos projetos aqui revisitados contribuem para o reconhecimento e a valorização de práticas tradicionais em saúde, como as benzeduras, e para a (re)afirmação e positivação das identidades étnicas e de gênero das benzedei-ras, bem como aos seus possíveis pertencimentos religiosos, motivando-lhes à “escrivência” de suas biografias (EVARISTO, 2006, p. 01).

Nesse particular, destaca-se a importância de uma perspectiva teórico-metodológica, com vistas ao estudo das narrativas biográficas dos interlocutores e interlocutoras da pesquisa, na medida em que estas lhes possibilitaram “dimensionar as formas antagônicas e complexas de experienciarem a vida cotidiana”, considerando as “rupturas da história coletiva vivida, onde os sujeitos vivem uma dialética da duração (ou durações que são sempre descontínuas), uma recomposição social cotidiana” (ECKERT, 1997, p. 33).

Destaca-se que foi possível perceber, ao longo das ações realizadas, a emergência desse processo de (re)afirmação étnico-identitária, entre alguns alunos, pais e professores, na medida que passaram a valorizar e também a perceber e/ou refletir sobre as suas ancestralidades afro-ameríndias, bem como posicionar os seus sistemas de crenças religiosas e as suas práticas tradicionais de cura. Após a realização dos projetos, muitos deles passaram a tecer e também publicizaram narrativas de pertencimento étnico a ancestralidades originárias, corroborando a relação intrínseca entre identidade, narrativa, pertencimento e reconhecimento, como ensina-nos Paul Ricoeur (1996).

Além disso, observou-se, entre os professores da escola, a adoção de práticas ancestrais, como o uso de plantas medicinais, a partir da construção, em suas casas, do que denominaram como Cantinho de Cura, passando a utilizá-las no seu dia a dia.

Convém registrar que a inclusão da temática afro e indígena está sendo inserida no Projeto Político-Pedagógico da Escola, que está sendo reformulado e contempla como a sua principal metodologia de ensino a “Pedagogia de Projetos”, destacando que o seu principal foco é o aluno e a comunidade onde ele está inserido, a fim de que ele se reconheça e se identifique com a sua história.

Em se tratando das ações e investigações pedagógicas sobre a Redução Jesuítico-Guarani de São Thomé, que aconteceram no município de São Francisco de Assis, e da visita à Aldeia Guarani no município de São Miguel das Missões, constata-se que elas contribuíram significativamente para o resgate dessa etnia de um passado distante.

Ao trazê-la para o presente, foi possível visibilizar a sua continuidade e a sua resistência, apesar dos projetos coloniais de extermínio e catequização, despertando ainda a possibilidade de que a comunidade local reconheça a sua descendência Guarani-Missioneira.

Sob essa perspectiva, vislumbra-se a potencialidade de tais processos subjetivos de afirmação étnico-identitária na gênese de processos mais amplos, coletivos e políticos de etnogênese em uma região e município que invisibiliza a sua origem e continuidade afro e ameríndia.

Nesse particular, recordamos a afirmação de Viveiros de Castro (2013, p.01) a partir da problematização da pergunta “quem é ou quem não é índio”, de que no Brasil, “todo mundo é índio, exceto quem não é”. No entanto, a indianeidade não é uma questão de “cultura”, que possa ser respondível mediante a inspeção dos conteúdos culturais da vida de um coletivo, de modo que não cabe ao antropólogo decidir o que é uma comunidade indígena ou que tipo de coletivo pode ser chamado de comunidade indígena, mas sim, “mostrar que esse tipo de

problema é indecidível”. Por outro lado, ao assinalar que apesar do processo de des-indianização implicado pela catequização, missionarização, modernização e cidadanização, Viveiros de Castro (2013:11) considera que “não é possível fazer todos os brasileiros deixarem de ser índios completamente”.

Destaca-se por fim a contribuição e importância das ações pedagógicas e investigativas conjuntas entre a Escola, a Universidade e a Comunidade Local no âmbito do Projeto Benzemagicalizando e do Projeto Indianizando em prol da “elucidação das condições de autodeterminação ontológica do outro” (VIVEIROS DE CASTRO, 2013. p. 14).

Tais ações, pautadas na dialogicidade com vistas à construção de um Currículo Decolonial e de uma Educação Intercultural, são ferramentas importantes na efetivação dos pressupostos da lei 10639/2003 nos espaços formais de educação, no que se refere ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Ressalta-se ainda que a interlocução entre diferentes saberes-fazeres, construídos em espaços-tempo diversos, por atores sociais que ocupam diferentes lugares de fala, implicou desafios na efetivação, sobretudo no que se refere à tradução e à adaptação de conteúdos e do léxico teórico-conceitual produzidos no âmbito da Educação Superior para a realidade da Educação Básica.

Conforme destacou a professora coordenadora dos projetos, os materiais e recursos didáticos voltados à temática são escassos, demandando muita criatividade e empenho dos professores da Educação Básica na busca por eles, bem como na transposição e ludicização de conceitos, informações e conteúdos produzidos no âmbito acadêmico, trabalho feito muitas vezes de forma solitária.

Porém, o empenho e a predisposição à pesquisa, à construção de novas aprendizagens e à resignificação de saberes já instituídos, possibilitou a (re) construção conjunta de práticas pedagógicas lúdicas e condizentes com o nível de ensino referido, composto por meninos e meninas na fase inicial da sua adolescência, residentes na periferia de um município, outrora, e também agora, Guarani-Missioneiro.

REFERÊNCIAS

BECKER, Ítala Irene Basile. **Os Índios Charrua e Minuano na Antiga Banda Oriental do Uruguai**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Editora Perspectiva: 1987.

BRUM, Ceres Karan. **Esta terra tem dono**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

DEWEY, John. **A escola, a sociedade, a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

ECKERT, Cornelia. “Questões em torno do uso de relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica”. In: **Humanas - Revista do IFCH**, Porto Alegre, n. 19, p. 21-44, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006. HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HUYER, Bruno Nascimento. **Do efeito dos outros: crônicas sobre a mistura entre os Guarani-Mbya**. Ano: 2017, 168f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

GARLET, Ivori; ASSIS, Valéria S. de. **O diagnóstico da população Mbyá-Guarani no sul do Brasil, Cadernos do Comin**. São Leopoldo, 1998.

NUNES, Rojane Brum Nunes. A “cura da América” sob uma perspectiva etnológica: práticas de cura, benzimentos e indianidade na região missioneira do sul do Brasil e nordeste da Argentina. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 2015, Montevideo. **Anais**. Disponível em: <http://evento.abant.org.br/rba/30rba/?id=44>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

POLLAK, Michel. “Memória, esquecimento e silêncio”. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3. p. 3-15, 1989.

QUEVEDO, Júlio. **A Guerra Guaranítica**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, Paul. *Sí mismo como outro*. México: Siglo XXI, 1996.

TAVA: A CASA DE PEDRA. Direção: Patrícia Ferreira, Ariel Ortega, Ernesto de Carvalho, Vincent Carelli. Olinda: **Vídeo nas Aldeias**, 2011. 1 DVD.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **Povos indígenas no Brasil (2001/2005)**. 2006. p. 41-49. Disponível em: . Acesso em 18 nov. 2018.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 9

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DO TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA E COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Aline Mesquita Corrêa¹

Joceli Cargnelutti²

1 Graduada em Letras, Português e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora na rede pública municipal de Sobradinho-RS. E-mail: alinemesquitta@yahoo.com.br

2 Doutora em Letras/Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Professora Externa da UAB/UFSM. E-mail: joceli-cargne@gmail.com

RESUMO: A disciplina de Língua Portuguesa, muitas vezes, é estigmatizada entre estudantes que não conseguem associar esse componente curricular às suas performances linguísticas. Assim, buscamos refletir e problematizar as práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo como base o trabalho com a Análise Linguística e com os gêneros textuais. O corpus da investigação foi uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado com uma turma de 2º ano do Ensino Médio, numa Escola Estadual de Educação Básica no município de Sobradinho-RS. O problema de pesquisa buscou compreender “Como o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa pode ser ressignificado a partir do trabalho com a Análise Linguística e com os Gêneros Textuais?”. Metodologicamente trata-se de uma investigação de cunho qualitativo constituída pela observação da turma nas aulas de Língua Portuguesa; pela dinamização de um questionário investigativo da realidade do grupo; pela elaboração do projeto e dos planos de aula e, por fim, pela regência de classe. A reflexão sobre a língua e os usos dela aproxima os educandos das aulas, uma vez que os conteúdos trabalhados transcendem a aprendizagem de normas e regras na medida em que contemplam o funcionamento da língua em diálogo com a atuação social dos sujeitos. Portanto, foi possível observar que a ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa se configura como uma possibilidade concreta para que estudantes e docentes possam estabelecer novas relações com essa disciplina.

Palavras-chave: Ressignificação. Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Análise Linguística. Gêneros Textuais. Estágio Curricular Supervisionado.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa, conforme Pietri (2003), vem sofrendo alterações desde meados das décadas de 70 e 80. Tais modificações são coadunadas à perspectiva dialógica de ensinar e aprender e buscam superar o paradigma da educação tradicional, tendo como eixo orientador a compreensão de que o conhecimento sistematizado deve ser atrelado à vida dos estudantes. Nesse movimento pedagógico e metodológico, Rangel (2003) e Mendonça (2007) problematizam que os conteúdos estudados na disciplina de Língua Portuguesa precisam ser entretecidos numa relação com o contexto social, enfatizando a

importância da reflexão e do uso consciente da língua e da linguagem nos diferentes contextos.

Destarte, o presente trabalho é fruto de uma investigação cujo problema de pesquisa buscou compreender *Como o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa pode ser ressignificado a partir do trabalho com a Análise Linguística e com os Gêneros Textuais?* E, nesse sentido, o objetivo geral se deteve em refletir e problematizar as práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo como pano de fundo e campo empírico a experiência de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio. Especificamente buscamos identificar e compreender estas práticas para, em seguida, analisar a ressignificação destas a partir do trabalho com a Análise Linguística e com os Gêneros Textuais.

A escolha pelo termo ressignificar se deve ao fato de que esse movimento de significar novamente implica romper com o paradigma do ensino tradicional para se engajar a uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem da língua, isto é, indo ao encontro do que já estava sendo preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Nesse novo paradigma, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 69).

Ou seja, não se trata de aprender Língua Portuguesa somente para passar nas provas escolares e nos vestibulares, mas também para colocá-la a serviço de nossas práticas sociais para compreendermos, por exemplo, a parcialidade/imparcialidade de uma notícia, o pronunciamento de uma autoridade, um anúncio de uma vaga de emprego ou, ainda, para participarmos de um debate, entre outras performances linguísticas que atravessam o nosso cotidiano e constituem a nossa vida. Portanto, para Marcuschi (2008), os gêneros textuais estão presentes em toda e qualquer situação comunicativa e cada vez mais se coadunam ao contexto social e devido a sua maleabilidade são modificados, resultando em novos gêneros, como é o caso dos digitais.

Esse processo de tecer práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa que se configurem para além do ensino da gramática é um desafio. Primeiro porque a AL ainda não está totalmente inserida no cotidiano escolar devido ao fato de que há uma preocupação com aprendizagem do conteúdo e, segundo, porque os estudantes não estão habituados a aprenderem Língua Portuguesa a partir do uso da língua nas práticas sociais. Por conseguinte, podemos compreender a importância do uso da língua, seguido por uma reflexão sobre esse uso para constituir um novo uso consciente e crítico da mesma (BRASIL, 2018; MENDONÇA, 2007).

Através da dimensão epistemológica do estágio, o trabalho com os gêneros textuais e com a AL foi consolidado, pois esse foi o caminho orientado pelo curso de Letras, Português e Literatura e também foi o que possibilitou a realização de uma experiência significativa com uma turma de Ensino Médio. Isso implica no fato de que esse momento da graduação é também um espaço de encontro com a epistemologia e com as bases teóricas que constituem o ensino e a aprendizagem da LP a partir de uma reformulação do ensino (Pietri, 2004).

Essa reformulação está pautada nas mudanças paradigmáticas fundamentadas nos pressupostos da Linguística (Pietri, 2004) frente às práticas tradicionais de ensino que preconizavam a gramática normativa. No contexto escolar, porém, podemos compreender que as transformações no ensino e na aprendizagem da LP ainda estão ocorrendo, o que faz do estágio um momento de partilha entre a escola, o professor regente, o docente em formação e os estudantes. Assim, a seguir, no tópico *As Trilhas da Pesquisa* apresentamos a metodologia e a fundamentação teórica orientadoras do percurso investigativo.

AS TRILHAS DA PESQUISA: METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A vivência de estágio, internalizada pela experiência, se constituiu com uma turma de 2º Ano do Ensino Médio e metodologicamente foi organizada em quatro momentos: observação da turma nas aulas de Língua Portuguesa; dina-

mização de um questionário investigativo da realidade do grupo; elaboração do projeto e dos planos de aula e, por fim, a regência de classe. Dessa forma, a experiência do estágio e as reflexões oriundas do mesmo, como corpus desta investigação, situam-se como uma abordagem qualitativa porque a ação pedagógica pressupõe investigação não somente da própria práxis, mas também do universo escolar e da própria Língua Portuguesa.

Segundo Minayo (2007), uma abordagem qualitativa se ocupa com “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2007, p. 21). Desse modo, a experiência e a vivência no estágio, como campo empírico, implicam na leitura, na investigação e na análise não somente da ação-reflexão pedagógica em si, mas de todos os documentos oriundos da mesma, a saber: plano de ensino, planos de aulas, diários de reflexões sobre as aulas dinamizadas e relatório de estágio.

Para identificar e compreender e, em seguida, refletir e problematizar “Como o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa pode ser ressignificado a partir do trabalho com a Análise Linguística e com os Gêneros Textuais?”, fez-se necessário escolhermos um caminho. Esse caminho, na concepção de Gil (1999), implica no modo como olharemos para o fenômeno da pesquisa, como leremos o mesmo e, por conseguinte, como teceremos nossas análises e considerações sobre o campo de nossas investigações.

Considerando a abordagem do trabalho com os gêneros textuais e com a Análise Linguística (AL) presente na Base Nacional Comum Curricular (2018), assim como em Marcuschi (2008), Soares (2004) e Mendonça (2007), essa vivência teve como temática a violência contra a mulher coadunada aos gêneros textuais notícia, charge, campanha de conscientização, tirinha, canção, conto e poema. E, nesse sentido, buscou-se considerar a multiplicidade e a plasticidade dos gêneros textuais enquanto entidades sociodiscursivas presentes em nossas performances linguísticas (MARCUSCHI, 2008).

Compreendemos que uma das premissas da pesquisa seja, como afirma Veiga-Neto (2007), justamente desconfiar dos olhares que não olham atentamente para o mundo. Destarte, a pesquisa, na perspectiva de Gil (1999), requer uma organização e, por conseguinte, um conjunto de ações e planejamentos para que o pesquisador possa conhecer o fenômeno a ser estudado. Ou seja, o ato de pesquisar implica um método e, nesse sentido, a metodologia científica é o que “permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 1996, p. 26) ou uma nova leitura das vivências e experiências que tramamos em nossas ações no mundo.

Nesse sentido, a investigação é de natureza qualitativa, do tipo participante, e se constituiu durante o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio com uma turma de 2º Ano do Ensino Médio, numa Escola Estadual de Educação Básica localizada no município de Sobradinho-RS. A dimensão participante da pesquisa está coadunada à ideia de que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa são processos indissociáveis e que, para tanto, se imbricam numa relação dialética na qual o docente, ao ensinar, se coloca em diálogo com os estudantes. Estes últimos, por sua vez, não são meros receptores, mas sujeitos que têm o direito de participarem da construção do conhecimento e, por conseguinte, trazerem para o contexto da sala de aula as suas visões sociais de mundo, seus interesses e suas aspirações.

Então, a participação “é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas [...] configurando metodologias que promovem uma relação com o outro” (SCHMIDT, 2006, p. 13). Essa reflexão epistemológica é de suma importância para a Análise Linguística e para o trabalho com os gêneros textuais, porque a ideia é suscitar uma reflexão sobre a língua e seus usos linguísticos, bem como sobre a performance social dos estudantes nas diferentes situações em que fazem o uso da língua, indo em direção de uma consciência desse uso, o que só é possível mediante a participação e o interesse da turma pela LP.

Metodologicamente esse processo envolveu os seguintes passos: observação dos estudantes nas aulas de LP, dinamização de um questionário de investigação da realidade da turma, elaboração de um plano de ensino e do planejamento e, por fim, a dinamização das aulas. Além do que foi vivenciado e dinamizado na escola, há também um corpus documental composto pelos diários de reflexão sobre a práxis pedagógica e pelo relatório de estágio.

Desse modo, todas as vivências e documentos produzidos no decorrer da experiência de estágio foram analisados a partir dos estudos e discussões teóricas da Análise Linguística (MENDONÇA, 2007; SOARES, 2004), dos Gêneros Textuais (MARCUSCHI, 2008), das Práticas Escolares - Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa - (GERALDI, 1984; PIETRI, 2003; SOARES, 1980) e do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa (PIMENTA e LIMA, 2012).

Numa breve retomada, no que se refere aos aspectos históricos do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da LP, de 1998, discorrem que o trabalho com os gêneros textuais se configura como um eixo orientador das práticas de ensino e aprendizagem da LP. Nessa ocasião já se partia da premissa de que

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Assim, o gênero textual, desde a década de 90, vem se constituindo como um elemento basilar. E como unidade básica do ensino da LP, os gêneros textuais são formas orais ou escritas bastantes estáveis, isto é, apresentam plasticidade (MARCUSCHI, 2008). Já na Base Nacional Comum Curricular (2018), eles [os gêneros textuais] assumem a centralidade da práxis, ou seja,

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo

que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 69).

No contexto do estágio no Ensino Médio, diferentes gêneros textuais foram articulados para trabalhar com a temática da violência contra a mulher, pois, conforme Bakhtin (1997), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (p. 280). Nesse sentido, compreendemos que os gêneros do discurso atravessam as práticas sociais, se configurando como entidades “tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Nesse mesmo caminho, Faraco (2003) nos alerta para o fato de que devemos transcender “aquela produção de textos artificiais, pré-moldados, que não participam de um circuito vivo de comunicação, se esgotam na escola e atendem apenas a burocracia escolar (cumprir tarefa, receber nota)” (p. 20). Isso implica no fato de que os gêneros textuais estão atrelados à materialidade e a dinâmica social nas quais os sujeitos constituem suas performances linguísticas.

Desse modo, notícias, tirinhas, charges, vídeos, propagandas, campanhas de conscientização, poesias e canções atravessaram a cotidiano desta vivência, implicando não somente na elasticidade e na plasticidade dos mesmos (Marcuschi, 2008), mas também no fato de que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas [...] e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Para tanto, de acordo com as reflexões de Marcuschi (2002), compreendemos que primeiramente a sociedade era demarcada pela oralidade e dispunha de um conjunto limitado de gêneros textuais. Contudo, com o advento do alfa-

beto e da escrita, e mais tarde das tecnologias como o celular, o computador, a internet, as redes sociais, a televisão e entre outras inovações presentes na contemporaneidade, os gêneros textuais foram ampliados porque estes não são instrumentos estanques, mas sim altamente maleáveis e coadunados às necessidades e atividades socioculturais. Dessa forma,

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, p. 52).

Nesse sentido, conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais podem ser compreendidos como um fenômeno histórico, bem como entidades sociodiscursivas presentes em qualquer situação comunicativa da nossa vida diária. Portanto, não há comunicação sem que seja por algum gênero textual, considerando a sua maleabilidade e a possibilidade de evoluir socialmente e/ou se transformar, a exemplo da carta e do e-mail.

Para tanto, os gêneros textuais, como elementos orientadores do ensino e da aprendizagem, ampliam o estudo da gramática, articulando-a e conferindo sentido para a mesma dentro da narrativa. Então, o discente não identifica apenas a gramática, mas o modo como ela se contextualiza dentro de um texto, sendo possível trabalhar todos estes conhecimentos de uma forma dialógica, articulada à realidade do estudante e entrelaçada aos princípios orientadores do Componente Curricular LP.

Portanto, podemos compreender que a Análise Linguística (AL) se tece com uma alternativa epistemológica e pedagógica para o ensino e para aprendizagem

da língua frente ao paradigma tradicional. Com isso, “o ensino de língua portuguesa fundamentado na gramática é substituído por um ensino pragmatista que pretende desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos, privilegiando não mais apenas a língua escrita literária, mas os mais diversos códigos verbais e não verbais.” (PIETRI, 2004, p. 776).

A partir disso, compreendemos que o ponto de partida da AL consiste na compreensão do funcionamento da língua nos elementos sociodiscursivos presentes nos diferentes gêneros textuais. Portanto, a premissa é de que os estudantes construam sentidos, ampliando as práticas de letramento a partir do contato crítico e analítico com a escrita, bem como com a oralidade e com as mídias audiovisuais e gêneros multissemióticos. Desse modo, na escolha de um gênero textual outros surgem atrelados, isto é, como complementares, tornando rico e amplo o ensino da LP.

Nesse contexto da aprendizagem, que preza pelo entendimento da língua numa perspectiva ampla, a LP se torna mais próxima dos estudantes, uma vez que estes conseguem identificar e compreender a materialidade da mesma em suas vidas. Com isso, a AL possibilitou que os estudantes tecessem conhecimentos de gramática a partir da compreensão do funcionamento dos advérbios, dos pronomes, dos objetos e entre outros no interior das entidades sociodiscursivas, sendo a AL

[...] uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vista ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico (MENDONÇA, 2007, p.220).

Observamos isso no decorrer do período de regência, quando os estudantes começaram a entender o funcionamento interno das notícias e dos textos persuasivos, identificando que não eram apenas palavras, mas sim discursos sociais produzidos e que nos produzem enquanto seres humanos. Outrossim, o estágio curricular supervisionado na docência se refere ao momento no qual os

estudantes de graduação entretecem diálogos e interlocuções com o contexto escolar, vivenciando a experiência da docência e a dinâmica de uma instituição educativa. Portanto, a seguir, no tópico *Ressignificação da Língua Portuguesa*, apresentamos os resultados e discussões desta trajetória.

RESSIGNIFICAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

As práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), como tem se decorrido no decorrer do texto, foram sofrendo modificações paradigmáticas. Em meados da década de 80, autores como Geraldi (1983) passaram a olhar para a disciplina de LP a partir de uma perspectiva crítica e sócio-histórica, identificando que o modelo pedagógico e epistemológico do ensino tradicional estava desarticulado da língua em funcionamento, no interior das práticas e *performances* sociais.

Contudo, essa reformulação do ensino e da aprendizagem da LP pautada na necessidade de uma articulação do estudo da língua com o funcionamento da mesma (Pietri, 2004) é algo que ainda vem sendo tecido em nossa sociedade. Ou seja, esse novo paradigma, centrado na compreensão de que a linguagem está presente em todas as dimensões da vida humana (Bakhtin, 2006), vem sendo construído no cotidiano das práticas educativas e, nesse sentido, a disciplina de LP tem sido uma categoria de análise e discussão frente às novas necessidades de letramento e de leituras de mundo no contexto da globalização (Soares, 2004).

Desse modo, de um lado há a emergência de um novo paradigma, mas de outro há a emergência de dúvidas acerca do como fazer. Ou seja, docentes em formação, ou já atuantes, são sujeitos cujas vivências escolares com a LP, em sua grande maioria, foram permeadas pelo ensino da gramática normativa (Soares, 2004), sendo necessário um novo encontro com essa disciplina. Isso pode ser observado no decorrer da experiência de estágio curricular, pois tanto os estudantes quanto a professora regente demonstravam uma preocupação mais

intensa com o conteúdo do que com a relação dele com a atuação social dos sujeitos imbricados na ação pedagógica.

Isso, porém, não é um problema específico do contexto no qual se deu o estágio, mas sim da própria tradição do ensino e da aprendizagem da LP. Nesse sentido, segundo Pietri (2004), podemos entender que esse componente curricular possui um histórico centrado na gramática e no estudo isolado das partes que compõem os enunciados, o que implica a necessidade de uma resistência epistemológica para que se possa transcender tais práticas. Essa ruptura, porém, tem como base o trabalho com os gêneros textuais e com a Análise Linguística (AL). Para Bakhtin (2006), os gêneros do discurso, tanto no formato oral quanto escrito, permeiam todas as práticas sociais e são constituídos pela língua em funcionamento, dialogando com a AL. Para tanto, a vivência no Estágio Curricular Supervisionado, partindo do diálogo com os estudantes, foi organizada a partir da temática da violência contra a mulher, integrando diferentes gêneros textuais. Além disso, em uma entrevista com a professora regente de LP, a mesma solicitou quais conteúdos deveriam ser trabalhados no decorrer do estágio, a saber: textos informativos, persuasivos e lúdicos; partes do texto; ideia principal e ideias secundárias; objetivo/s de um texto.

Ao iniciar o trabalho com a turma do 2º Ano, foi possível observar que, num primeiro momento, houve um estranhamento dos estudantes diante da proposta do ensino e da aprendizagem da LP fundamentada na AL e nos gêneros textuais. Ou seja, quando lhes foi apresentado um conjunto de gêneros textuais articulados entre si, com a temática da violência, com o objetivo de estudar os conteúdos solicitados pela professora regente, a turma parecia sentir-se perdida numa aula de LP. E esse desencontro se manteve no decorrer das três primeiras aulas, sendo que no total eram 12.

Um dos primeiros momentos que sinalizou a resignificação das práticas de ensino e aprendizagem da LP foi demarcado pela reorganização das mesas e cadeiras no espaço da sala de aula. Na primeira aula os estudantes foram convidados para formarem um círculo, o que não era comum nessa realidade escolar,

mas que foi importante para a turma, que começou a tecer uma nova relação com a aula de LP, porque a organização do espaço pode ser entendida como uma “estrutura de oportunidades” (ZABALZA, 1998, p.236).

Na sequência, os estudantes foram provocados para uma chuva de ideias. Nessa atividade, cada um dos integrantes do grupo foi convidado para compartilhar entre colegas, professora regente e estagiária o que entendiam por violência. A turma participou e os estudantes, a partir de suas inserções sociais e culturais, trouxeram elementos muito importantes acerca da violência de gênero e de raça/etnia. Contudo, para uma aula de LP, todo esse movimento metodológico contribuiu para o aumento do estranhamento anteriormente mencionado, pois foi possível observar que a turma não estava conseguindo visualizar os conteúdos de LP no trabalho que estava sendo desenvolvido.

Por outro lado, essa necessidade de vislumbrar a língua portuguesa em um conjunto de regras e enunciados, muitas vezes desconexos entre si (Pietri, 2004), ratifica a importância de que o trabalho com a AL e com os gêneros textuais esteja presente desde o primeiro contato dos estudantes com a LP, porque isso ampliaria a relação deles com a língua e com as conexões que se estabelecem entre as entidades sociodiscursivas e o nosso modo de compreender as dinâmicas sociais.

Dessa forma, após a chuva de ideias, a turma foi questionada sobre a origem de suas concepções acerca da violência e então uma estudante relatou que ouvia sobre o assunto nas notícias dos telejornais. E na sequência, outro estudante relatou que acompanhava as discussões referentes ao assunto através de reportagens presentes em jornais e em notícias e, com isso, foi possível articular a discussão do grupo à próxima atividade que consistiu na leitura da notícia “Brasil tem 6 estados com secretarias exclusivas para formular políticas contra violência à mulher”, veiculada no jornal Correio do Povo, em 19/09/2019.

Assim, a chuva de ideias foi coadunada ao trabalho com o gênero textual notícia. E a presença deste gênero na vida dos estudantes foi identificada pelos mesmos quando estes foram instigados a refletirem sobre as origens de suas

compreensões e leituras que fazem do mundo. Na leitura e análise da notícia, os educandos foram identificando que o ensino e aprendizagem da LP estavam sendo tecidos de um modo diferente do que lhes era habitual.

Nesse processo, compreender um texto informativo sobre um tema tão importante de ser discutido no ambiente escolar, identificando o funcionamento do mesmo através de uma notícia, implica a possibilidade de que as práticas de ensino e aprendizagem da LP são ressignificadas. Isto é, não se trata de estudar as partes de uma notícia, mas sim de estudar uma notícia compreendendo as partes que a compõem, o estilo que a constitui e a estrutura que a ratifica como um gênero do discurso (Rodrigues, 2001). Além disso, no decorrer da leitura e da análise da notícia, buscamos enfatizar a dimensão social deste gênero textual, evidenciando que o modo como se organiza representa um viés, entre tantos outros possíveis, de produção de discurso sobre um fato.

Nesse contexto, foi proposta à turma uma problematização sobre a manchete da notícia estudada. Durante o diálogo problematizador, identificamos que as palavras escolhidas para tecer um texto, neste caso noticioso, não são neutras e nem escolhidas por acaso, fato este que foi entendido pelos educandos ao identificarem que a inserção ou retirada de um vocábulo pode modificar a manchete de uma notícia e, por conseguinte, a expectativa do leitor que lerá a mesma.

Ainda, para Soares (2004), as experiências e vivências dos estudantes nos diferentes contextos com os quais se encontram com os gêneros textuais são essenciais nas aulas de LP, já que elas nos possibilitam identificar que estas entidades sociodiscursivas são basilares para pensar a língua, a linguagem e os próprios gêneros do discurso (Bakhtin, 2006). A partir desse outro olhar, o contato com outros gêneros textuais presentes em nossa sociedade e que atravessam as nossas vidas se torna mais crítico.

Além disso, as reflexões e problematizações sobre as práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa se pautam na ressignificação destas a

partir do trabalho com a AL e com os gêneros textuais. No primeiro contato com gênero textual que foi uma charge intitulada “Marquinha” do chargista Rodrigo Brum, os estudantes inicialmente pensaram que se tratava apenas de uma imagem com algumas poucas palavras. Quando os estudantes foram questionados sobre a temática da charge, o objetivo do texto ali veiculado e o que poderíamos compreender acerca do que a imagem e o texto nos suscitavam pensar, houve pouca participação da turma.

FIGURA 1 - CHARGE “MARQUINHA”

FONTE: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/rodrigo-brum-vence-o-pra-miovladimirherzog/427062>. Acesso em 27/03/2020.

Porém, no decorrer das demais atividades envolvendo os gêneros textuais, conforme os estudantes foram sendo instigados para explorarem criticamente e refletirem sobre os discursos presentes em uma notícia sobre violência e economia, colocando gramática e AL em diálogo, a relação com o texto e com a Língua Portuguesa foi modificada e ampliada.

FIGURA 2 - NOTÍCIA VIOLÊNCIA E ECONOMIA

FONTE: <https://www.metropoles.com/brasil/violencia-domestica-taxa-e-maior-entre-mulheres-economicamente>- Acesso em: 15 mar. 2020.

Na notícia anterior, que foi trabalhada na terceira e na quarta aula, diferente do que ocorreu com a AL da charge, os estudantes já começaram a se familiarizar com AL e a identificarem o que essa entidade sociodiscursiva estava trazendo em sua manchete e o modo como esse discurso se coaduna à sociedade. Os discentes compreenderam, portanto, que as notícias não são neutras e o que o exemplo acima está presente em todo e qualquer texto noticioso, ou seja, que conforme o meio de comunicação há sempre uma escolha entre o que dizer e sobre o que e quem dizer. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa transcende a gramática no que se refere às regras para compreendê-la no contexto sociodiscursivo que organiza e possibilita a comunicação na sociedade.

Isso nos possibilitou compreender que o trabalho com a AL e com os gêneros textuais se tece processualmente e que docentes e discentes precisam ressignificar a compreensão que têm da Língua Portuguesa para poderem tramar novas práticas de ensino e aprendizagem.

Ou seja, essa reflexão sobre a Língua Portuguesa é necessária porque, até meados da década de 80, o ensino desse componente curricular se orientava pela gramática e pela transmissão de regras, o que implica no fato de esta concepção ainda estar presente nas práticas escolares. Com isso, as mudanças didáticas e pedagógicas ainda são recentes e muitas escolas e docentes estão se adaptando ao trabalho com os gêneros textuais e com a AL (Marcuschi, 2008). E a partir experiência de estágio entendemos que, no contexto em que se constituiu a vivência, os estudantes esperam que ensino da Língua Portuguesa seja pautado na gramática e nos conteúdos porque, ao serem provocados para uma perspectiva reflexiva sobre a língua e o uso da mesma, houve um espanto frente ao novo.

Talvez até tenham se questionado sobre o que aprenderiam de Língua Portuguesa discutindo a violência contra a mulher. Então, é nesse sentido que busco, através do artigo, refletir e problematizar não somente o ensino, mas também a aprendizagem da Língua Portuguesa, porque, a partir dessa experiência de estágio, pudemos identificar que há uma tradição no ensino dessa disciplina curricular e que essa tradição acomete docentes e discentes.

É por esse motivo que compreendemos a importância da ressignificação, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina, porque, se os estudantes não tiverem o contato permanente com os gêneros textuais e com a AL, essa reflexão sobre o uso e funcionamento da Língua não fará sentido aos mesmos, devido ao fato de estarem imbricados pela lógica da gramática pela gramática. E o docente também precisa atuar com insistência pedagógica e epistemológica, porque a AL precisa ser tecida aos poucos e, conforme os discentes forem identificando que a Língua Portuguesa não é apenas um conteúdo apartado de nossas vidas sociais, identificarão a língua em funcionamento para, por exemplo, persuadir, noticiar, criticar e denunciar, isto é, presente nossas práticas discursivas cumprindo um papel social. Assim, “a análise linguística, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA 2007, p. 205).

Esse conhecimento, portanto, não se restringe apenas à notícia, mas a todos os contextos sociais, o que foi importante para que os estudantes pudessem ampliar os seus modos de compreenderem um anúncio, uma campanha publicitária, um comando de atividade, um encarte de promoção e entre outros tantos textos veiculados no dia a dia e que requerem um exame crítico das palavras que constituem os discursos presentes nos mesmos.

Desse modo, no decorrer da dinamização das aulas, a relação com a LP foi sendo ressignificada. Ou seja, aquilo que inicialmente parecia distante e que pouco atraía a participação dos estudantes, foi sendo modificado na medida em que as relações entre a língua e o uso da mesma foram sendo identificadas, compreendidas e incorporadas pelos discentes. Isso pode ser observado durante o estudo dos textos persuasivos pois, para a problematização e estudo desse texto, foi realizada uma atividade de leitura e interpretação de uma tirinha do Armandinho, do cartunista Alexandre Beck, intitulada “Quem faz o país é a gente”:

FIGURA 3 - ARMANDINHO E QUEM FAZ UM PAÍS.

FONTE: <https://wordsofleisure.com/2014/10/25/tirinha-do-dia-armandinho-e-quem-faz-um-pais/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

Após a leitura e análise da tirinha, foi realizado o seguinte questionamento aos/às estudantes: “Qual é o objetivo do texto veiculado na tirinha de Armandinho?”. Nesse momento da vivência no Estágio Curricular Supervisionado, a turma já estava mais participativa, e os discentes enfatizaram que o fato de que a tirinha apontava para a nossa responsabilidade pelo país e tinha como objetivo nos convencer e nos conscientizar de que tudo que acontecia no país ou no município é feito por nós, através das escolhas que traçamos.

Na sequência, a exploração e a discussão com base na tirinha de Armandinho foram intensificadas e seguimos estudando os textos persuasivos, tomando como base o gênero textual propaganda e as campanhas publicitárias. Esses dois gêneros textuais atravessam o cotidiano de nossas vidas e possuem um duplo viés, pois, se por um lado podem nos induzir, por exemplo, ao consumo, por outro lado estes mesmos gêneros podem contribuir para o processo de conscientização da sociedade e chamar a atenção para temas como a violência, o racismo e o meio ambiente.

Portanto, estes aspectos foram discutidos com a turma, ampliando a compreensão dos estudantes sobre o fato de que os textos persuasivos têm um papel importante nas campanhas de vacinação e na desestruturação do racismo, por exemplo, sendo necessário um olhar crítico para a legitimidade desse convencimento, ou seja, em que medida ele é importante e caracteriza a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, os verbos imperativos, que são a alma dos textos persuasivos, foram trabalhados a partir de gêneros discursivos que estão presentes em todas as esferas de nossas vidas (Bakhtin, 2006).

Identificamos, desse modo, que gêneros textuais tão cotidianos, como as propagandas e as campanhas de conscientização, podem proporcionar um amplo conjunto de reflexões numa aula de LP. Essas reflexões, porém, nem sempre são tecidas e estes gêneros nem sempre são explorados, o que implica a importância de compreendermos e problematizarmos que estes são enunciados que dizem muito sobre a nossa sociedade e a nossa condição humana, possibilitan-

do, inclusive, que nos questionemos sobre essa condição no mundo globalizado (Santos, 2003). Com isso, “Consuma e seja” é uma persuasão que atravessa os diferentes produtos da indústria cultural, definindo aquilo que somos mediante a arte que prestigiamos, a roupa e o calçado que vestimos e assim sucessivamente. Por outro lado, é importante ressaltar a urgência de textos persuasivos que atuam na reestruturação do pensar mais crítico, humanizado, sensível e livre de preconceitos.

Ainda, segundo Lazarini (2011), precisamos compreender a “importância dos gêneros textuais/discursivos como um indispensável recurso para ser utilizado em ambiente escolar, no intuito de propiciar uma reflexão sobre o poder hegemônico dominante presente em campanhas publicitárias” (p. 1270). Portanto, o trabalho desenvolvido junto à turma tem legitimidade porque mobiliza os estudantes para pensarem sobre a utilização do poder para outros fins, neste caso o da persuasão para a conscientização. E isso expressa a riqueza do trabalho com a AL e com os gêneros textuais, pois estes últimos, segundo Marcuschi (2008), devido às dimensões sociodiscursiva e sócio-histórica que o cercam, surgem sempre emparelhados às necessidades da sociedade.

Ou seja, é a tríade da ação-reflexão-nova ação (Soares, 2004; Rangel 2003) que contornará essa ressignificação. E, nesse processo, o ensino da LP parte das situações que estão entrelaçadas à vida concreta dos discentes como uma notícia, uma propaganda de refrigerante, uma campanha do Ministério da Saúde e tantos outros gêneros do discurso que criam e recriam o mundo permanentemente (Bakhtin, 2006).

CONCLUSÃO

A partir dos resultados e discussões oriundos da investigação sobre a ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), compreendeu-se que existem possibilidades de transformação a partir da tece-dura de um outro olhar para a LP e de uma nova práxis de docência e de dis-cência. Esse outro modo de ensinar e aprender LP, conforme Bakhtin (2006) se

associa à perspectiva sócio-histórica da linguagem como ação social imbricada na constituição dos sujeitos e de seus enunciados.

Nesse processo da linguagem como criadora e potencializadora do ser social, a vivência no Estágio Curricular Supervisionado com a turma do 2º ano, em seu decorrer, ofereceu elementos para que se pudesse compreender como se ressignificam as práticas de ensino e aprendizagem da LP, evidenciando que a constituição de outros significados para este componente curricular implica um novo tratamento para a LP. Isto é, o próprio docente em formação, ou já atuante, precisa ressignificar a sua relação epistemológica com a LP e com as práticas que atravessam a dialética de ensinar e aprender.

Considerando que a investigação partiu da pergunta acerca de como o ensino e a aprendizagem da LP poderiam ser ressignificados a partir do trabalho com a Análise Linguística (AL) e com os Gêneros Textuais, a experiência tecida no estágio e o corpus produzido no mesmo nos possibilitaram identificar, compreender, refletir e problematizar as práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, desvelando que é possível romper com o paradigma tradicional em direção a uma práxis dialógica. Desse modo, analisamos a ressignificação tendo os gêneros textuais como elementos centrais para a AL.

Os gêneros textuais, ou gêneros do discurso segundo Bakhtin (2006), são entidades sociodiscursivas que apresentam características acerca dos contextos, situações e dimensões nas quais os enunciados são produzidos na medida em que dialogam conosco. Isso se coaduna à AL, que tem como premissa suscitar uma reflexão sobre o texto e as relações sociais imbricadas no mesmo, sendo este um importante passo para a ressignificação do ensino e da aprendizagem da LP.

Portanto, a partir dos resultados da investigação e da própria experiência do estágio, identificamos que a ressignificação não está fora da escola ou das possibilidades de o professor realizar o seu trabalho docente, mas que se entretence na relação que o educador e os educandos estabelecem com a linguagem. Essa relação, porém, é vinculada ao modelo pedagógico e epistemológico, que

pode estar articulado ao ensino tradicional ou à reformulação do ensino da LP, conforme problematiza Pietri (2004).

Com isso, compreendemos que a tecedura de uma nova prática está articulada a um novo paradigma, isto é, ao trabalho com a centralidade do texto e, em seguida, com a reflexão e análise sobre o mesmo. Não se trata, no entanto, de uma receita de como se ensina e se aprende LP a partir de uma relação com a linguagem em funcionamento, mas de partilhar algumas considerações a respeito de como isso se efetiva na prática, pois é comum que os professores se preocupem com os conteúdos, com as avaliações internas e externas e com o ano letivo. Essa postura, por vezes, não consegue identificar a AL como uma possibilidade de incluir “tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 1984, p. 74).

Nos primeiros momentos do estágio, foi possível observar que os estudantes não estavam reconhecendo a aula de LP como tal, porque estavam sendo desafiados a imergirem em um conjunto de gêneros textuais como a tirinha, a charge e a notícia para compreenderem o funcionamento da gramática e do texto em si. Ou seja, não se tratava de analisar os pronomes, os verbos, os advérbios e entre outras classes gramaticais isoladamente, mas sim dentro do texto e, ao mesmo tempo, identificando a atuação desta gramática na organização dos gêneros textuais e de seus propósitos comunicativos porque, afinal, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo[...]. Ele retrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

A partir de problemas sociais como a violência contra a mulher e o racismo, e de gêneros textuais que circulam em nosso cotidiano, as aulas de LP foram sendo tecidas. Então, nesse sentido, a resignificação do ensino e da aprendizagem da LP se ratifica na relação com o contexto no qual os estudantes estão inseridos, pois é no diálogo com a realidade linguística desses educandos e suas performances sociais que os gêneros textuais e a AL poderão resignificar essa disciplina curricular e as aprendizagens pertinentes ao mesmo.

Isso nos permite sinalizar a complexidade das práxis pedagógicas e as dificuldades que se fazem presentes diante das propostas de uma aula diferenciada, reflexiva e dialógica. Por outro lado, nos ajudam a compreender que a ressignificação é um processo mediatizado não somente pela AL e pelos gêneros textuais, mas também pela reflexão discente e pelo aceite dos estudantes frente a um convite para um tratamento diferenciado para uma disciplina tão ofuscada por pré-conceitos sobre a mesma.

Assim, nessa tentativa de aproximar linguagem e languageiros, a propaganda de um refrigerante ou de um plano de saúde veiculados na sociedade se tornam objetos de estudo e de AL, porém muitos estudantes nunca haviam olhado para estes textos como pertencentes à LP e produzidos para um contexto. Essa dimensão social da linguagem, para Bakhtin (2004), é imbricada de mecanismos para aproximar ou distanciar um determinado interlocutor, porque “a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 116).

Com isso, os resultados e discussões nos permitem problematizar que a ressignificação do ensino e da aprendizagem da LP são indissociáveis do que Pietri (2010) compreende como a necessidade de um trabalho com a linguagem. Por outro lado, apresentar algumas possibilidades de se trabalhar com os gêneros textuais e com a AL na escola contribuem para a superação do paradoxo que pode levar a uma “nova tradição, caracterizada pela repetição da polêmica em que se fundamenta: da crítica ao tradicional e da afirmação de que é preciso modernizar” (PIETRI, 2010, p. 82).

Nesse sentido, a ressignificação implicou a atribuição de novos significados às práticas de ensino e aprendizagem da LP e pode ser observada a partir da participação dos estudantes nas aulas de LP, das relações que os mesmos foram estabelecendo entre os gêneros textuais e suas práticas sociais, das reflexões que passaram a ser tecidas e do próprio estranhamento que foi sendo superado. O que inicialmente não se parecia com uma aula de LP, ao término do estágio já estava sendo observado a partir de uma outra perspectiva, isto é, a de que o es-

tudo da língua como ação constituinte dos sujeitos e dos discursos que chegam até nós requer um repertório de gêneros textuais, assim como de movimentos metodológicos pautados na linguagem e seus recursos comunicativos, coesivos, gramaticais, morfossintáticos e estilísticos como elementos vivos e presentes em todos os espaços e interações sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1952-53], p. 261- 306.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em 06 de setembro de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.

W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49. 125 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAZARINI, Dalcyline D. A campanha comunitária como um gênero textual/discursivo: um valioso instrumento de ensino para a quebra da hegemonia. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (3): p. 1270-1280, set- dez 201.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al.

(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, M. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. **Na Ponta do Lápis** – ano XII – n ° 27, 2016, p.40-42.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: Santos, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte- Autêntica, 2007. p: 73-88. 270 p.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 80 p.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol.15, n.43, pp.70-83. ISSN 1413- 2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100005>.

PIETRI, Émerson. **O ensino tradicional de Língua Portuguesa e as propostas de mudança: relações interdiscursivas**. In: Anais da XX Jornada – GELNE – João Pessoa-PB, 2004. Disponível em: https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/prin_total.htm. Acesso em 30 de abril de 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RANGEL, Egon O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, Z. V. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RODRIGUES, R. H. 2001. **A Constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. São Paulo- SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica: PUC-SP, 356 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, 2006, 17(2), 11-41.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. B Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 23-38.

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**encontro
compartilhando
saberes**

CAPÍTULO 10

POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS ENTRE A UEIIA E AS FAMÍLIAS PARA MANTER E FORTALECER OS VÍNCULOS COM AS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID- 19

Franciele Luana Willms¹

Paula Karine Dolovitsch Lambrecht²

Karine Weber³

Vívian Jamile Beling⁴

Jucemara Antunes⁵

1 Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: a constituição de uma unidade de ensino, pesquisa e extensão na UFSM, Bolsista na UEIIA. francielewillms@gmail.com.

2 Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: a constituição de uma unidade de ensino, pesquisa e extensão na UFSM, Bolsista na UEIIA. pauladolovitsch2014@gmail.com.

3 Mestranda em Educação/PPGE-UFSM. Professora na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM. weberkarine22@gmail.com.

4 Professora de Ensino Básico Técnico Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM. vivian.beling@ufsm.com.

5 Professora Doutora de Ensino Básico Técnico Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM.

RESUMO: O presente trabalho objetiva compartilhar experiências vivenciadas com turmas multi-idades, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), onde estabelecer e fortalecer os vínculos, construindo um canal de interação virtual entre as famílias e as crianças, representa o eixo central das ações que foram e vêm sendo desenvolvidas pela Instituição. Destaca-se que durante o distanciamento social, as relações e os vínculos se tornaram fundamentais para diminuir o impacto da pandemia, respeitando que cada família dispõe de uma organização, e que o espaço/tempo da casa é diferente da instituição, as propostas planejadas para as turmas têm como princípio o diálogo e a escuta do cotidiano das famílias e das crianças, construindo estratégias de forma colaborativa no contexto de cada uma delas, utilizando o aplicativo WhatsApp; encontros periódicos entre crianças, professores e bolsistas, em plataformas on-line; compartilhamento de propostas de brincadeiras, folhetos, elaboração de livro de receitas, vídeos e áudios de contação de histórias e poesias. As famílias têm sido um elo de comunicação da UEIIA com as crianças: além de acolherem as propostas, compartilham registros como fotos, vídeos e áudios destas em suas brincadeiras e em diferentes momentos, possibilitando a manutenção dos vínculos e a garantia de seus direitos, em um contexto excepcional, visando a saúde e a vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Famílias. Vínculos.

INTRODUÇÃO

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) é uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão mantida pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo de sua história de 31 anos, a Unidade destaca-se por seu caráter formativo, acolhendo não apenas crianças, mas contribuindo de forma ativa na formação de docentes e pesquisadores, por meio da conversação entre teoria e prática pedagógica no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Educação Infantil. A proposta da UEIIA é pautada nos direitos das crianças, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras - seguindo as orientações legais para esta etapa da educação nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009), e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) - e sua dinâmica é composta de tempos, espaços e materiais que envolvem diversas propostas.

Considerando a atual situação de pandemia do COVID-19, a Unidade, assim como tantas outras instituições de ensino do mundo inteiro, tem enfrentado muitos desafios em relação à continuidade de seus processos formativos, da comunicação e manutenção dos vínculos com as crianças e as famílias. Sendo assim, novas estratégias se tornaram imprescindíveis, as quais este trabalho objetiva apresentar e compartilhar. Ressalta-se que essas experiências só se tornaram possíveis devido ao trabalho em equipe de toda a Unidade e da colaboração das famílias, as quais têm sido um elo de comunicação entre a UEIIA e as crianças.

Salientamos ainda, que este trabalho compartilha as experiências vivenciadas durante o período de atividades remotas, com duas turmas multi-idades (agrupamentos de crianças entre dois anos a seis anos de idade) da Unidade: Turma Verde e Turma Azul Anil.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A Ipê Amarelo, desde o início da pandemia, procurou essencialmente manter os vínculos com as crianças, famílias e equipe em geral, buscando realizar uma escuta sensível e atenta, tarefa bastante desafiadora, especialmente pelos limites impostos por uma comunicação remota.

No movimento de escuta e elaboração de propostas para as crianças, vários foram os questionamentos e desafios, ao ponto de visar garantir os direitos das crianças, de respeitar os tempos e infâncias de cada uma, de respeitar e ouvir suas diversas linguagens, de como continuar garantindo o acolhimento que a Unidade oferece, através de propostas realizadas em um tempo e espaço que não está sendo vivido na Ipê Amarelo, mas sim na intimidade de cada lar e de cada família. Questionamentos sobre como garantir os direitos das crianças sem estar com elas presencialmente, como garantir um direito das crianças que participaram e das que não participaram das propostas neste período, como garantir um vínculo e acolher as crianças nas relações virtuais com outras crianças e adultos da UEIIA? Um dos princípios fundamentais da prática realizada na UEIIA é a escuta:

É a partir da escuta de cada criança, em um contexto de vida coletiva, que professores, bolsistas, estagiários e toda a equipe pedagógica planeja e realiza as propostas cotidianas com as crianças. É no processo de escuta das crianças que conhecemos seus contextos, suas histórias de vida, interesses, necessidades e singularidades para, a partir desse conhecimento detalhado, contribuir para a ampliação de suas experiências de vida. Escutamos as crianças em seus gestos, olhares, falas, e em suas diferentes expressões corporais (que revelam alegria, tristeza, medo, curiosidade, necessidade, dentre tantos outros) com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012). (Projeto Político-Pedagógico da UEIIA, 2019, p. 36).

Esta escuta sensível e em todos os sentidos, assim como enfatiza Carla Rinaldi:

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (RINALDI, 2012, p. 124).

Apesar de ser um desafio muito grande realizar essa escuta de maneira remota, esta se tornou a cada dia mais necessária, diante do isolamento social, um tanto distante do que é o trabalho na Educação Infantil diariamente, baseado nas relações entre crianças, adultos e o meio. Manter os vínculos se tornou primordial para de certa forma também diminuir os impactos causados pelo afastamento físico e social. Destaca-se que, nesse movimento realizado, o respeito pelo tempo e espaço de cada família é um elemento também essencial, visto que o espaço/tempo de cada lar é diferente do da instituição escolar, visto que cada família possui uma rotina, um contexto diferente que precisa ser levado em consideração. Priorizou-se então “[...] o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2010, p. 19).

Diante dos obstáculos, buscaram-se estratégias e novas propostas diante de cada desafio, principalmente por meios virtuais, para acolher e promover uma

escuta temporal e emocional, a fim de tentar minimizar as consequências em todos os segmentos da UEIIA (professores, técnicos-administrativos em educação, terceirizados, bolsistas, crianças e famílias).

Inicialmente, após reuniões de equipe, as turmas da Unidade organizaram-se para manter o contato com as famílias de maneira semelhante, porém respeitando a singularidade de cada grupo na organização das propostas para manutenção dos vínculos. Cada turma buscou organizar propostas e ideias que contemplassem e respeitassem as suas especificidades, levando em consideração a proposta geral da UEIIA e o objetivo do trabalho remoto, que era a manutenção dos vínculos com as crianças e suas famílias e também entre as crianças da turma. Foi realizado o contato com as famílias, consultando sobre a possibilidade de participação delas em um grupo da turma no aplicativo WhatsApp, com a participação dos pais ou responsáveis de cada criança, das professoras e dos bolsistas. Neste movimento, os grupos puderam ser organizados com pelo menos um representante da família de cada criança, uma vez que todos aceitaram o convite proposto.

Em um primeiro momento, buscou-se um diálogo com as famílias para saber sobre como estavam se sentindo e como estava sendo a rotina em casa, como por exemplo, com quem as crianças estavam ficando e com o que estavam brincando. Cada família pôde retornar da forma que considerou melhor, de forma individual para alguma das professoras ou através do grupo da turma encaminhando mensagens escritas, de áudio e/ou fotos, contaram um pouco do seu dia-a-dia e as angústias em relação à situação da pandemia. Ainda nesse primeiro momento, foram encaminhadas algumas sugestões com ideias de brincadeiras e propostas diversas para realizar com as crianças em casa.

A partir das conversas e demandas iniciais que foram surgindo e sendo identificadas, principalmente no grupo das famílias, começou a se concretizar a proposta de encontros virtuais periódicos das turmas, através de plataformas online, por exemplo, o Google Meet, ao qual o acesso era realizado através de um link gerado e encaminhado no grupo de WhatsApp das turmas. Além do objetivo

central, que era escutar as crianças, os encontros virtuais possibilitaram que elas pudessem conversar, compartilhar brincadeiras, enxergar amigos e professoras, percebendo que, em meio a tantas mudanças ocorridas em seu cotidiano devido à pandemia de COVID-19, seus pares estavam bem e também em isolamento social.

Diante das conversas e demandas que foram sendo identificadas no grupo de WhatsApp, pensamos em organizar o primeiro encontro virtual da Turma Verde. Inicialmente compartilhamos a ideia com as famílias e, a partir de uma consulta com a maioria, optamos em realizar os encontros nas quartas-feiras, às 18 horas. Após, elaboramos um convite para este primeiro encontro, com as fotos de todas as crianças, como forma de representar a identidade do grupo, lembrando de todas as crianças que há tempos já não se viam. No dia combinado, alguns minutos antes do horário do início, disponibilizamos o link de acesso do encontro (pela ferramenta Google Meet) no grupo de WhatsApp da turma.

FIGURA 1 – CONVITE DO ENCONTRO

FONTE: Acervo da Turma Verde (2020).

A frequência desses encontros foi ajustada de acordo com as demandas e especificidades de cada turma. As temáticas desses encontros também foram se estabelecendo, levando em consideração o planejamento da equipe de turma com base na escuta das crianças e suas famílias neste momento, mas também

tentando trazer as memórias dos momentos vivenciados pela turma na Unidade no início do ano letivo de forma presencial, lembrando, por exemplo, brincadeiras e histórias apreciadas pela turma, e tentando organizá-las agora neste outro contexto de atividade remota. Algumas dessas temáticas foram:

- a) Encontro virtual do cabelo maluco: a proposta do encontro era de que todos os presentes estivessem com algum penteado diferente no cabelo, pois esta era uma brincadeira que costumávamos fazer com a turma na unidade, organizando espaços, por exemplo, com pentes, tiaras, enfeites de cabelo, espelhos, secador e chapinhas que não funcionavam mais. O encontro do cabelo maluco não se resumia apenas ao encontro, mas iniciava antes, no preparo dos penteados em cada casa, na interação entre a criança e sua família, na possibilidade de um momento de descontração, mas também de escuta do adulto que estava com aquelas crianças, escutando suas preferências, incentivando sua autonomia e possibilitando a construção de um momento significativo e de memórias positivas entre as crianças e sua família. Além de mostrar e conversar sobre os penteados, no encontro também propusemos algumas brincadeiras para o grupo presente. Uma delas foi a “Gincana das Cores”, onde, ao sortear cores de lápis de cor, o grupo deveria, em sua casa, procurar algum objeto ou alimento respectivo à cor sorteada. As crianças começaram a sugerir a próxima cor de cada rodada, assim pudemos perceber o grande envolvimento e interesse pela brincadeira e pelo encontro. A outra brincadeira realizada foi a da “Estátua”, em que uma pessoa da equipe controlava a música com uma caixinha de som, transmitida pelo vídeo chamado e cada um de sua casa dançava conforme a música reproduzida, ficando em estátua quando solicitado. Também foi uma brincadeira muito divertida e envolveu todo o grupo presente. Durante o encontro, também surgiu o pedido de que alguma professora contasse uma história que fosse de princesa, e assim tivemos também a contação da história, visando além da proposta também ouvir os pedidos e interesses das crianças.

FIGURA 2 – CONVITE DO ENCONTRO

FONTE: Acervo Turma Verde (2020).

FIGURA 3 – REGISTRO DO ENCONTRO

FONTE: Acervo Turma Verde (2020).

- b) Os passeios de estudos fazem parte da proposta da UEIIA, e quando estávamos em atividade presenciais aproveitamos as oportunidades de estar na UFSM. Um desses passeios era a visita ao planetário, pois as questões relacionadas ao céu, às estrelas e à lua costumam ser frequentes no imaginário das crianças. Como mesmo nesse período

de excepcionalidade em que cada criança, professora e bolsista está em casa gostaríamos de continuar proporcionando tais momentos de exploração e aprendizagens, aproveitamos para participar da Sessão Virtual via Google Meet do Planetário. Com a utilização do programa Stellarium – Simulação do Céu em tempo real, as crianças observaram o Céu; pontos cardeais; efeito da atmosfera; constelações; planetas visíveis; a lua etc. Neste momento os mediadores apresentaram o espaço, mostrando as imagens e indagando as crianças a respeito das hipóteses e dúvidas que possuíam sobre o espaço e sobre o sistema solar. Ao final do encontro, o link do aplicativo utilizado foi disponibilizado, para que posteriormente quem tivesse interesse pudesse acessar, bem como para as equipes das turmas enviarem para os grupos de WhatsApp das famílias, para os que não puderam participar daquele momento, mas que teriam interesse.

FIGURA 4 – CONVITE SESSÃO PLANETÁRIO

FONTE: Acervo Turma Azul Anil e Turma Verde (2020).

FIGURA 5 – REGISTRO DA VISITA ON-LINE AO PLANETÁRIO

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

- c) Encontro das construções: a proposta do encontro é relacionada a um vídeo elaborado e enviado pela equipe ao grupo de WhatsApp das famílias, o qual relatava como foi o sonho de um integrante da equipe da turma com construções de brinquedos, mostrando como e quais materiais foram utilizados para a construção do brinquedo do sonho. A partir desta construção e de algumas já encaminhadas pelas famílias no grupo de WhatsApp, o encontro foi destinado para que as crianças, e também a equipe, compartilhassem suas construções, sendo elas bem amplas acolhendo ideias com massinha de modelar, Lego, madeira, quebra-cabeça, materiais de sucata, papel, etc., contemplando a criatividade e protagonismo das crianças em suas criações e brincadeiras, além de buscar valorizar materiais que iriam para o lixo (considerando estarem seguros e não proporcionarem perigo à criança e sua saúde). Durante o encontro, após as crianças e a equipe compartilharem suas construções com diversos materiais, foi surgindo o interesse das crianças em ler e ouvir histórias. Cada criança começou então, a contar do seu modo as histórias que escolhia, ou pedia para o adulto que estava acompanhando lesse.

FIGURA 6 – CONVITE DO ENCONTRO

FONTE: Acervo Turma Verde (2020).

- d) Encontro literário: Neste encontro promovido pela Turma Azul Anil as crianças escolheram o seu livro preferido para contar para os colegas.

FIGURA 7 - CONVITE DO ENCONTRO

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

- e) “Vamos visitar o Museu?": Encontro promovido pela turma Azul Anil, em que as crianças tiveram a oportunidade de visitar o Museu Nacional de História Natural, localizado em Washington, D.C., Estados Unidos. A coleção do museu totaliza mais de 125 milhões de espécies de plan-

tas, animais, fósseis, minerais, rochas, meteoritos e objetos culturais humanos. Apesar de ser como a proposta do Planetário da UFSM, a visita no museu despertou muito interesse das crianças, pois tiveram a oportunidade de visualizar diferentes espécies de animais, inclusive dinossauros que foram extintos há milhões de anos, mas que provocam grande encantamento e fascínio na infância.

FIGURA 8 - CONVITE DO ENCONTRO

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

FIGURA 9 – REGISTRO DO ENCONTRO

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

Considerando que os encontros virtuais por muitas vezes tinham uma adesão pequena de crianças e famílias, também se procurou por outras estratégias ao longo do ano, como o “Jogo dos 7 erros”, “Jogo de adivinhas”, vídeos sobre vivências em nossa casa, como construções, experiências e cultivo de hortas.

FIGURA 10 – JOGO DOS 7 ERROS

FONTE: Acervo Turma Verde (2020).

As crianças retornaram à proposta encaminhada do Jogo dos 7 erros, através de áudios e vídeos enviados por seus familiares ao grupo de WhatsApp da Turma Verde, de forma muito animada e participativa.

Desta forma, procurava-se saber também sobre o que as crianças estavam fazendo em casa, tentando promover a interação entre as crianças e as famílias através do grupo de WhatsApp. Quando as famílias compartilhavam conosco o dia a dia das crianças, com as invenções, brincadeiras e desafios enfrentados, ficávamos muito felizes por tê-las conosco, apesar de toda a situação de pandemia, pois era uma forma diferente de estarmos juntos, mesmo distantes.

A partilha e o compartilhamento do vivido com/entre crianças e suas famílias foi se tornando mais visível a cada dia, semana, mês. No movimento recíproco que integrou momentos de brincadeiras das crianças, de vivências nas

famílias, áudios e vídeos com mensagens das crianças e dos docentes, percebemos as significatividades e a riqueza dos registros que estavam sendo enviados. Iniciamos um processo de documentação e retorno às famílias. Com base nisso, organizamos periodicamente materiais que chamamos de “Folhetos da Turma Azul Anil”, com temáticas tais quais: “Por que não comemoramos dia das mães na UEIIA?”; “Como podemos qualificar a exploração de materiais e respeitar as diferentes formas de as crianças se expressarem?”; “Espaços de brincadeiras de faz de conta: Como podemos criar espaços para as brincadeiras simbólicas das crianças?”. Nesses materiais, também procuramos abordar a Proposta Pedagógica da Unidade e apresentar possibilidades às famílias.

FIGURA 11 – FOLHETO ESPAÇOS DE BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA: COMO PODEMOS CRIAR ESPAÇOS PARA AS BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS DAS CRIANÇAS?

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

O livro “Receitas da Turma Azul Anil - Crianças, Famílias, Sabor & Amor” foi organizado para valorizar, registrar e documentar muitos registros compartilhados pelas famílias, dentre os quais às crianças participando da produção dos pratos culinários. O livro se constitui em um acervo de memórias e registros de momentos únicos das crianças e suas famílias. A ideia de elaboração do livro

surgiu a partir do fato de que muitas famílias compartilharam no grupo da turma momentos de produção de bolos, pães e outros lanches. Para isso, primeiramente foi feito o contato particular com cada uma das famílias, a fim de pedir receitas que as crianças tivessem participado, a partir das imagens compartilhadas e ao longo do tempo foi sendo realizada a documentação de receitas novas.

FIGURA 12 – CAPA LIVRO DE RECEITAS DA TURMA AZUL ANIL - CRIANÇAS, FAMÍLIAS, SABOR & AMOR

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

As histórias infantis se constituíram como um potente recurso para a manutenção de vínculos entre as crianças e professoras/bolsistas. A contação de histórias, as quais eram escolhidas através de enquetes, pedidos especiais e da escuta realizada durante os encontros, eram compartilhadas no grupo de WhatsApp de cada turma semanalmente.

FIGURA 13 – ENQUETE PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

FIGURA 14 – RESULTADO DA ENQUETE PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

Na tentativa de flexibilizar as formas de contação das histórias, também organizamos um audiolivro e um áudio poesia, compartilhados diariamente com as famílias.

Além dos encontros virtuais, outras propostas ganharam forma, como por exemplo compartilhamento de propostas de brincadeiras, entre elas a brincadeira Quem sou? Uma brincadeira divertida que foi realizada utilizando o aplicati-

vo Toontastic 3D³⁹. Buscamos nesta brincadeira trazer às preferências de cada criança, as coisas de que mais gostava de brincar, novidade que cada uma compartilhava durante os encontros online e algumas características que pudessem identificá-la na sua individualidade.

FIGURA 12 – BRINCADEIRA QUEM SOU EU?

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

Outra brincadeira utilizando o aplicativo Toontastic 3D foi as adivinhas, que começa tradicionalmente com a pergunta “o que é, o que é...?” e fazem parte da literatura popular e das brincadeiras folclóricas. Assim, com as animações proporcionadas pelo aplicativo e com diversos personagens brincamos com as crianças da Turma Azul Anil.

Também compartilhamos vídeos com possibilidades de brincadeiras com materiais que as crianças tivessem disponíveis em casa para criar e explorar. São sugestões simples como, por exemplo, a construção de um projetor caseiro, construção de uma teia, um barco de dobradura, dentre outras.

³⁹ É um aplicativo gratuito para iOS e Android que permite a criação de animações 3D de forma rápida e simples. Foi desenvolvido para crianças e o app apresenta dezenas de personagens personalizáveis, ferramentas de desenho 3D para criações. Além disso, possibilita que se possa inserir suas próprias fotos para ilustrar o rosto de um personagem, misturar trilhas sonoras com as dezenas de canções disponíveis, criar histórias digitais entre outros recursos. Nós professores e bolsistas aproveitamos este aplicativo para criar brincadeiras entre outras propostas que foram desenvolvidas na Turma Azul Anil.

Dentre essas brincadeiras que foram propostas e compartilhadas com as crianças e suas famílias e considerando que nem todas as crianças e famílias conseguiam acompanhar os encontros virtuais e com a intenção de organizar uma proposta que chegasse a todas as crianças das Turmas Verde e Azul Anil, pensamos na organização de sacolas com “pedacinhos” da Unidade. Essas sacolas foram um gesto de afeto, que procurou demonstrar o carinho para com as crianças e uma das formas encontradas para manter vivas as lembranças, vivências e brincadeiras na Ipê Amarelo, carregando não apenas materiais, mas pedacinhos que remetiam às propostas planejadas a partir da escuta e do protagonismo das crianças, amenizando assim a distância com cada criança.

Na turma Verde, a entrega da sacola foi organizada em duas etapas. Na primeira etapa as professoras e bolsistas entraram em contato com as famílias, por meio de chamadas pelo WhatsApp, áudios e mensagens para explicar a proposta e saber se aceitavam participar, recebendo a sacola em suas casas. Após a manifestação das famílias, em um segundo momento, a entrega da sacola foi realizada, na residência de cada criança, juntamente com um material digital (pdf encaminhado pelo grupo de WhatsApp da turma), contando sobre cada material pensado e colocado na sacola, a qual foi personalizada com logo da Ipê, o nome das crianças e um recadinho das professoras. Dentro da sacola havia diversos materiais para lembrar os “Pedacinhos da UEIIA” conforme descrito:

- a) Kit madeira composto por peças de madeira de diferentes tamanhos e formas, que no pdf que as famílias receberam explicava que lembravam brincadeiras e as construções de casinhas, pistas e prédios feitas na Unidade pelas crianças com materiais semelhantes a estes, e convidando as crianças, junto com suas famílias a realizar suas construções, agora em casa
- b) Kit com tinta guache e esponjinha que lembravam as explorações e pinturas que fazíamos com conta gotas, cotonetes, pincéis, esponjinhas,

barbantes e explorando o quadro do pátio, etc. e convidando crianças e famílias a criar novas cores, pintar seus desenhos, pintar a sacola, viajar no mundo da criatividade usando outros suportes e materiais que tinham em casa para explorar e brincar.

c) Kit boneco de balão, com bonecos feitos com balão cheios de farinha, cabelos de lã e rosto desenhado com canetinha, também foram enviados junto alguns balões vazios e lã, lembrando que na unidade também havia momentos de construção com diversos materiais, como sucata e materiais não estruturados, e também com balões. Foi sugerido que as crianças junto com suas famílias pudessem construir cenários para brincar de faz de conta com bonecos e também usar os materiais enviados junto com outros materiais que tinham em casa para fazer novas construções e brincar.

d) Kit lixa com giz, lembrando dos espaços de desenhos com materiais diversos que costumávamos organizar com carvão, canetinha, giz...E convidando para usar a criatividade e imaginação para desenhar em casa.

e) Jogo da memória, composto por um jogo de memória muito especial, organizado com pares de fotos e nomes de todas as crianças da turma, das professoras e bolsistas. Este jogo, além da lembrança dos momentos em que brincávamos e jogávamos na Unidade, também trazia as fotos da turma possibilitando que elas visualisassem a turma como um todo, e lembrar dos colegas com que elas não estavam conseguindo ter tanto contato nas outras propostas organizadas.

No mesmo dia da entrega da sacola, as famílias compartilharam registros de fotos do momento e posteriores brincadeiras, além de agradecimentos emocionantes.

FIGURA 15 – MATERIAL ORGANIZADO E ENVIADO EM FORMATO PDF PARA O GRUPO DE WHATSAPP DAS FAMÍLIAS

FONTE: Acervo Turma Verde (2020).

Após a entrega das sacolas, um encontro virtual foi marcado com a turma, para que as crianças pudessem contar e mostrar suas experiências e brincadeiras com os materiais enviados.

FIGURA 16 – CONVITE DO ENCONTRO

FONTE: Acervo Turma Verde (2020).

Na turma Azul Anil a sacola foi organizada por agrupamentos de materiais que lembrassem as propostas da Unidade, mas que poderiam ser agrupados e utilizados de diferentes formas, inclusive ser enriquecidos com outros elementos que as famílias tivessem em suas casas. O kit entregue foi organizado em uma

sacola de algodão cru com o bordado da Unidade, nome da turma e nome das crianças em um dos lados e outro lado em branco, para que as crianças pudessem personalizar com desenhos, pinturas, entre outras possibilidades. Dentro da sacola as crianças puderam encontrar:

- a) Kit pintura contendo tinta de tecido, graveto, esponja e fita adesiva para que as crianças explorassem e pudessem construir o seu pincel graveto, foi pensado para elas em suas criações e pinturas na sacola ou em outras superfícies, como papel e papelão, dentre outras possibilidades.
- b) Kit boneco de balão, em que colocamos a descrição no folheto de como criamos o boneco e quais materiais utilizamos. No kit enviamos um balão vazio e lã para que cada criança construísse um boneco do seu jeito. Entre as possibilidades, sinalizamos que se poderia colocar farinha, amido de milho, arroz, sagu ou outro elemento que encontrasse em casa.
- c) Kit tampinhas, composto por tampinhas coloridas, e além das inúmeras possibilidades de exploração (reconhecer as cores, tamanhos e formatos) e brincadeiras (brincar de pescaria e construir torres); as crianças poderiam aumentar sua coleção de tampas com o que encontrassem em suas residências.
- d) Kit palitos e lã, pois os palitos e lãs apresentam inúmeras possibilidades de exploração, como por exemplo, criar um jogo de varetas, uma teia, criar bonecos, medir os diversos espaços da casa explorando os níveis de altura e partes do corpo.
- e) Kit troncos de madeira/ tronco para desenhar com giz; o kit além dos troncos de diferentes tamanhos para criação de espaços e cenários para as diversas brincadeiras, também continha um tronco transformado em lousa e gizes para que as crianças pudessem desenhar.

- f) Kit vamos criar com gravetos? O kit continha um boneco graveto, vários gravetos e barbante azul. São várias as possibilidades de criação com os gravetos e queríamos compartilhar com as crianças e suas famílias uma delas, mas cada criança pode criar algo diferente.
- g) Kit investigadores da natureza contendo pinhas, sementes, lupa etc. O kit trazia um pouco da relação de cada criança com a natureza ao observar, explorar e investigar as diferentes cores, formatos e sentir as texturas e cheiros.

Assim como na turma verde, também foi realizado o compartilhamento de um folheto informativo de cada kit e suas possibilidades.

FIGURA 17 – FOLHAS 1, 2 e 3 DO FOLHETO INFORMATIVO: SACOLA COM PEDACINHOS DA UEIIA DA TURMA AZUL ANIL

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020).

FIGURA 18 – FOLHAS 4 E 5 DO FOLHETO INFORMATIVO:
SACOLA COM PEDACINHOS DA UEIIA DA TURMA AZUL ANIL

FONTE: Acervo Turma Azul Anil (2020)

Para nos aproximarmos ainda mais das crianças, no final do mês de novembro a Unidade promoveu o “Check-in Pedacinhos da UEIIA: curto e compartilhado”, uma proposta pensada e organizada com muito carinho e cuidado por toda a equipe da UEIIA com o intuito de compartilhar com as crianças e famílias um pouco daquilo que era realizado presencialmente na Unidade, por isso chamamos de ‘Pedacinhos da UEIIA’. As famílias, entre os dias 23 e 24 de novembro puderam ir até a Unidade para retirar um kit de materiais (organizados por cada turma), que tinham como intuito possibilitar às crianças momentos de exploração, experimentação, criação, imaginação, descobertas, pesquisa, dentre outras possibilidades. A proposta buscou também fortalecer os vínculos entre as crianças, as famílias e a equipe da Unidade, de modo seguro e responsável, pois foram tomados todos os cuidados necessários com a organização de um Protocolo de Segurança, que se cumpriu rigorosamente desde o momento de planejamento da proposta, até o momento da sua conclusão, no momento da entrega.

FIGURA 19 – CHECK-IN PEDACINHOS DA UEIIA

FONTE: Acervo Turma Verde e Turma Azul Anil (2020).

Os materiais organizados pela equipe da Turma Verde, desta vez, destacaram a exploração dos elementos da natureza, disponibilizando argila, pinha, folhas diversas, pedras, gravetos, terra e sementes de girassol, para serem plantadas pelas crianças, junto às suas famílias.

FIGURA 20 – KIT COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA DA TURMA VERDE

FONTE: Acervo Turma Verde (2020).

Já os kits organizados pela Turma Azul Anil apresentaram possibilidades de explorações, experimentações e criações, por meio de kits, entre eles:

- a) Kit Bolinhas que crescem na água; para esse kit foi organizado um brinquedo com as bolinhas que crescem na água e enviamos um saquinho das bolinhas que as crianças pudessem fazer experiências, observar e brincar.
- b) Kit plantio contendo sementes de girassol graúdo, terra e um vaso. A experiência de plantar uma sementinha, regar e cuidar diariamente para que ela possa germinar e se transformar em um lindo girassol, carrega consigo a relação da criança com a natureza.
- c) Kit sachês de chás, para as crianças se sentirem desafiadas a criar descobrir novos aromas; na Ipê sempre estávamos na descoberta de novas plantinhas, novos aromas!
- d) Kit pompom contendo diversos pompons coloridos e diferentes tamanhos, para que as crianças explorem os formatos, as texturas e suas formas de brincar.
- e) Kit móbile, contendo um móbile com registros de momentos especiais de cada criança na Turma Azul Anil e com ele possibilitar lembranças delas, suas memórias afetivas dos seus espaços preferidos para brincar na Ipê Amarelo, as brincadeiras com amigos(as) e colegas e as propostas que mais gostaram de participar. Também enviamos materiais (cabides, fita e cliques coloridos) para que cada criança em família construísse o seu móbile para pendurar os momentos de brincadeiras na Turma Azul Anil e seus desenhos.

Além disso, foram disponibilizados, para todas as turmas da Unidade, alguns materiais escolares, como algumas tintas dos acervos de cada turma, que são constituídos das doações e colaborações das famílias. Também cada criança recebeu algumas mudinhas de vegetais para construção de uma horta em sua

casa, junto à sua família, a qual foi convidada a participar de um encontro on-line com orientações sobre a construção de hortas em casa.

CONCLUSÃO

Este trabalho vai tecendo desafios, possibilidades e estratégias realizadas durante o período de atividades remotas do ano de 2020. Desta forma, este é um texto que não apresenta considerações conclusivas, mas inicia uma discussão sobre os desafios e possibilidades do trabalho remoto, com o objetivo de manutenção de vínculos com as crianças e suas famílias na UEIIA, a fim de minimizar o impacto do necessário distanciamento social e suspensão das atividades presenciais para a manutenção da saúde pública em função da pandemia do COVID-19.

Um ano muito diferente para todos, o ano de 2020, da pandemia do COVID-19, das atividades remotas, da distância de pessoas e espaços, de muitos desafios, mas também, um período cheio de aprendizagens. Mesmo sendo um ano muito diferente e apesar de todas as dificuldades, o importante é que a cada dia buscamos encontrar maneiras de sorrir, de brincar e de aprender a viver com os cuidados necessários para preservar a saúde, reinventando-nos a todo momento.

O período remoto trouxe consigo desafios muito difíceis para todos, e sobretudo para as escolas da infância, como a Ipê Amarelo, a qual tem uma proposta que se efetiva *com* as crianças, no cotidiano, nas experiências vividas coletivamente respeitando as singularidades, na escuta das crianças e não em uma proposta feita *para* as crianças. Em suas ações a UEIIA busca sempre propostas que visam superar a visão adultocêntrica sobre as crianças e as infâncias, na qual as crianças tenham o direito de participar ativamente, sendo protagonistas de suas aprendizagens, brincadeiras e interações.

Na perspectiva em que compreendemos a escuta e as linguagens de uma forma mais ampla, sendo a escuta muito mais do que apenas ouvir o que é falado, e linguagem muito mais do que fala, escrita e gestos, mas todas as dimen-

sões que podem ser utilizadas como forma de expressão, do sorriso ao choro, do silêncio ao grito, da estátua à dança... O processo de escuta em atividade remota, através das telas, torna-se um desafio ainda maior.

Destacamos que o processo de escuta, na modalidade do trabalho remoto, é um desafio ainda maior do que nas atividades presenciais, pois não estávamos com as crianças, observando, conversando e compartilhando diferentes momentos e experiências. As famílias passaram a ser nossas interlocutoras, contando sobre o que as crianças estavam fazendo em casa, encaminhando fotos e mediando a interação através das telas de computadores, notebook e smartphones, quando enviávamos mensagens escritas, vídeos, áudios, enquetes, brincadeiras... Além desse desafio, o próprio acesso muitas vezes era um limitador; passamos por diversas situações em que ficávamos, muitas vezes, frustrados, assim como as crianças e as suas famílias também, porque, por exemplo, a conexão de internet não tinha a qualidade necessária para chamadas de vídeo, e a comunicação ficava comprometida.

Outro desafio que toda a equipe da Unidade enfrentou ao longo do ano foi lidar com a falta de retorno de muitas famílias: constantemente procuramos novas estratégias, conforme apresentado neste texto, para promover interações não apenas entre a equipe da turma e as crianças, mas também entre as crianças. Em alguns momentos, precisamos entrar em contato individual com as famílias, e buscar entender e respeitar o momento que cada uma estava vivendo. Entre os relatos das famílias estavam o cansaço em conciliar as atividades da casa e trabalho, seja ele remoto ou não; os medos e angústias em relação à pandemia; a opção por não expor as crianças ao uso de telas; a falta de interesse das crianças pelos encontros através das telas, em que não podiam brincar e interagir como faziam antes; os encontros online serem desencadeadores de angústia nas crianças que ficavam com muita vontade de ir visitar os colegas e amigos.

Dentro das possibilidades existentes, as estratégias encontradas buscaram manter o contato, o vínculo com as crianças e suas famílias, sempre respeitando o espaço de cada lar acima de tudo. Além da busca pela manutenção de víncu-

los, as propostas desenvolvidas no período possibilitaram momentos de lembranças do vivido diariamente na Unidade, antes da suspensão das atividades presenciais, procurando fortalecer memórias positivas em tempos tão difíceis, amenizando desta forma um pouquinho da saudade. Cada encontro virtual, cada proposta diferente, cada ligação e cada mensagem das crianças e famílias nos grupos de WhatsApp, mantinha acesa a lembrança, o carinho, o sentimento de esperança de permanecermos juntos(as) e unidos(as).

Considerando o período de isolamento, tais ações realizadas perpassam o compromisso, desafios e possibilidades na manutenção dos vínculos com as famílias e as crianças que fazem parte da Unidade. Registramos a esperança de que, apesar de todas as dificuldades, o vivido possa ser um momento de reflexão e aprendizagem para a construção de uma sociedade mais humana. Essencialmente o contato com as crianças e as famílias manteve acesa a esperança de que dias melhores virão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**, Santa Maria, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 11

O MODELO DE ENSINO HÍBRIDO EM UMA ESCOLA RURAL DURANTE A PANDEMIA PELA COVID-19: SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA

Deise de Moura Tolfo¹

Rozelaine Rubia Bueno D' Almeida²

1 Acadêmica do Curso de Bacharelado em Desenvolvimento Rural/PLAGEDER/UFRGS.
E-mail: deisetolfors@hotmail.com.

2 Acadêmica do Curso de Bacharelado em Desenvolvimento Rural/PLAGEDER/UFRGS.
E-mail: prrozelaine@gmail.com.

RESUMO: A educação sofreu uma transformação em decorrência da pandemia pela Covid-19, alterando as formas de aprender e ensinar de alunos e professores de diferentes modalidades de ensino, assim como o processo de planejamento e gestão escolar. Da mesma forma, as escolas rurais também tiveram que se adaptar a esta nova realidade, adotando novas metodologias de trabalho e meios diferenciados de interação com os estudantes e famílias. Assim, o presente trabalho teve como objetivo identificar as dificuldades encontradas por uma escola rural com o modelo híbrido de ensino adotado durante a pandemia pela Covid-19. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, pesquisa descritiva e coleta de dados a partir de entrevista não estruturada com o Diretor e Coordenação Escolar de uma escola rural localizada em Linha Gramado, interior do município de Panambi/RS. As principais dificuldades apontadas pelos gestores se encontram relacionadas ao fato de que nem todos os estudantes têm acesso aos recursos tecnológicos, sendo que a maioria reside longe da escola, ou seja, em áreas rurais onde o sinal da internet oscila consideravelmente. Além disso, existem as dificuldades socioemocionais como ansiedade, falta de recursos, angústia e medo por parte dos alunos, somado a uma insegurança quanto a um possível retorno das aulas.

Palavras-chave: Escola rural. Pandemia. Internet. Covid-19.

INTRODUÇÃO

A Pandemia do Covid-19 alterou significativamente o modelo educacional do Brasil e proporcionou experiências inovadoras com relação ao uso das tecnologias digitais, adaptadas aos ambientes virtuais com propósito direcionado ao ensino. No entanto, apesar de suas facilidades, as quais permitem conectar alunos e professores de forma instantânea, inserem-se nesse contexto fatores que interferem na aprendizagem, e que estão vinculados à conjuntura social dos alunos e professores, os quais possuem ou não condições para o acesso virtual.

O cenário gerado pela pandemia do Covid-19 determinou restrições sanitárias orientadas para a preservação da vida, a qual prevê o distanciamento social como promissor para o controle da prevenção do vírus. Desta forma, empresas, organizações e todos os demais segmentos foram incumbidos de seguir à risca

as determinações dos órgãos de saúde a fim de minimizar os efeitos da pandemia sobre a sociedade.

Nesse contexto, o modelo híbrido de ensino mostrou-se como uma alternativa viável para o enfrentamento dessa situação emergencial de isolamento social, constituindo-se numa oportunidade para que o processo educacional desse prosseguimento. Assim, as atividades passaram a ser realizadas em sala de aula virtual e por meio de dispositivos eletrônicos e internet, visando garantir que os estudantes dos distintos níveis de ensino tivessem acesso às aprendizagens referentes ao ano letivo em andamento.

Por outro lado, a educação híbrida, a qual se buscou nos últimos meses em função da pandemia pelo Covid-19, trouxe à tona algumas lacunas, que não foram resolvidas no país no decorrer do tempo. Alguns municípios brasileiros não possuem a infraestrutura necessária para atender essas demandas das escolas rurais. O mesmo ocorre com os recursos humanos, ou seja, os professores, muitos deles não foram capacitados para lidar com essas tecnologias (CUNHA, 2020).

Com base nessa dicotomia que tange a eficiência das tecnologias e o seu acesso por parte do sistema educacional aplicado no campo, busca-se como objetivo geral deste trabalho identificar as dificuldades encontradas por uma escola rural com o modelo híbrido de ensino adotado durante a pandemia pela Covid-19. Como objetivos específicos do presente estudo buscou-se: a) verificar como ocorre o acesso à internet pelos alunos matriculados na escola; e, b) identificar os métodos de ensino adotados pela escola do campo durante a Pandemia pelo Covid-19.

A pesquisa compreendeu um estudo de caso, realizado em uma escola rural localizada em Linha Gramado, interior do município de Panambi/RS. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, pesquisa descritiva e coleta de dados a partir de entrevista não estruturada com o Diretor e Coordenação Escolar.

O estudo se justifica devido às mudanças que se estabeleceram no cotidiano dos estudantes e das instituições de ensino, exigindo por parte de todos uma adaptação diante da situação vivenciada. Por outro lado, enquanto as interações físicas estiverem restritas, as atividades escolares permanecerão realizadas por meio do ambiente virtual, até que a situação sanitária seja normalizada. Nesse contexto, muitas adaptações nas legislações foram estabelecidas, porém foram evidenciadas inúmeras incertezas quanto à normalização do ensino presencial, tendo em vista o panorama permanente dos casos de infecção por conta do vírus Sars-Cov-2.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

PANDEMIA PELO COVID-19: REGULAMENTAÇÕES EMERGENCIAIS

O início do ano de 2020 foi marcado pela tensão ocasionada pela tragédia sanitária anunciada pela China, a qual transpassou as fronteiras territoriais entre países e gerou pânico mundial. No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde emite a primeira Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional. Após essa manifestação, em 03 de fevereiro de 2020, o Ministro de Estado da Saúde brasileiro reconheceu o caráter excepcional da emergência em saúde pública, por decorrência da infecção humana causada pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) e revogou a Portaria de nº 188 por meio de Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (BRASIL, 2020). O primeiro caso de Coronavírus no Brasil foi mencionado pelo Ministério da Saúde no dia 25 de fevereiro de 2020. Desde então houve um crescimento exponencial de casos, principalmente nos estados mais populosos como Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo. No início do mês de abril do mesmo ano, o Ministério da Saúde emitiu um boletim epidemiológico reforçando a questão do risco iminente da população em relação ao contágio, e em nota de destaque manifestou-se da seguinte maneira:

O Ministério da Saúde do Brasil avalia o risco nacional como muito alto. Deste modo, as Unidades da Federação que implementaram medidas de

distanciamento social ampliado devem manter essas medidas até que o suprimento de equipamentos (leitos, EPI, respiradores e testes laboratoriais) e equipes de saúde (médicos, enfermeiros, demais profissionais de saúde e outros) estejam disponíveis em quantitativo suficiente, de forma a promover, com segurança, a transição para a estratégia de distanciamento social seletivo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020, p. 01).

De modo geral, essas determinações foram anunciadas tendo em vista a situação avaliada no mês de março, na qual constatou-se que o *lockdown* decretado em muitas unidades federativas não havia sido totalmente eficiente para impedir o avanço dos contágios. Com base nas constatações evidenciadas tanto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como pelos órgãos gestores da saúde pública do Brasil nesse mesmo mês, o Conselho Nacional da Educação manifestou-se a respeito da situação escolar do país frente ao agravamento da pandemia, e estabeleceu por meio de Medida Provisória - MP nº 934 de 1º de Abril de 2020 as regras para o enfrentamento da Pandemia pelo Covid-19, as quais se estabelecem da seguinte forma em seu Artigo 1º:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do Caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, desde que cumpra a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020).

Analogamente, o Parecer CNE/CP nº 05/2020, destacou que:

A reorganização do calendário escolar visa a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária (BRASIL, 2020, p. 05).

No Estado do Rio Grande do Sul, o Decreto nº 55.154, de 1º de abril de 2020 declarou a situação de calamidade pública em todo o território gaúcho, prevendo em seu artigo 7º a suspensão excepcional e temporária das aulas, cursos e treinamentos presenciais. A partir destas medidas, a educação brasileira, di-

fundida no contexto dos estados e municípios, teve uma trajetória marcada pela imprevisibilidade e pela preponderância da mediação tecnológica no ambiente escolar.

ENSINO HÍBRIDO

A educação híbrida, na qual as escolas brasileiras encontram-se inseridas, pode ser entendida como um conjunto de metodologias que combinam a aprendizagem realizada em espaços físicos e tempos coincidentes (uma sala de aula presencial, por exemplo) com modelos que mesclam outros momentos em que o estudante participa, sozinho ou em grupo, de atividades online ou mediadas por outras tecnologias digitais (SATHLER, 2020).

Santana e Sales (2020) salientam que o ensino remoto foi um conceito construído em virtude da pandemia pelo COVID-19, mas que a legislação vigente não o contempla de forma conceitual como uma modalidade de ensino. Apesar disso, o termo se popularizou no sentido de nomear as ações pedagógicas colocadas em prática diante as regulamentações emergenciais estabelecidas pelos órgãos públicos. Segundo Costa (2020), o ensino híbrido ou remoto no Brasil foi decorrente da situação inesperada, de caráter emergencial, que adaptou um modelo de educação que muito se assemelha com o EAD, o qual ocorre mediada pelas tecnologias (TIC), porém percebe-se que os princípios desse modelo que temos atualmente assemelha-se ao modelo presencial também. De forma complementar, compreende-se que os dois métodos de educação foram unificados, no intuito de atender os anseios educacionais desse momento atípico.

Deste modo, o conhecimento e os conteúdos passam a ser disponibilizados em uma plataforma digital online, onde as aulas estão disponíveis de forma remota a partir do modelo síncrono (em tempo real) ou assíncrono (não ocorre em tempo real), com recursos de gravação que possibilitam ao aluno assistir posteriormente a aula, revisando a explicação do professor(a) e esclarecendo possíveis dúvidas (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

O Google Classroom ou Google Sala de Aula consiste em “uma plataforma educacional web de incentivo à colaboração – professor/aluno, aluno/aluno

–, cuja distribuição é gratuita para escolas e instituições de ensino que usam o Google Apps for Education” (CARNEIRO; LOPES; CAMPOS NETO, 2018, p. 405). Os mesmos autores ainda salientam que esta plataforma representa uma das principais existentes na atualidade, oferecendo um espaço digital de apoio às práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, possibilitando a comunicação e a interação de forma síncrona e assíncrona nas atividades de ensino. Assim, emerge como uma importante ferramenta de apoio à aprendizagem divertida e colaborativa a partir dos recursos digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em meados do ano de 1920 já existia uma escola localizada em Linha Gramado chamada de “Escola Subvencionada 20 de setembro”. Em 1979 foi inaugurado o novo prédio escolar e autorizada a primeira turma de 5ª série. No ano de 1985 foi autorizada a primeira turma de 6ª série e tiveram início as ampliações na estrutura da escola. Em 1986 ocorreu o recebimento da Portaria 3270 de 13/03/1986, que autorizava o funcionamento do 1º grau completo, 7ª série em 1986 e a 8ª série em 1987. Em 15 de dezembro de 2000, a escola recebeu alteração de designação, passando para EEEF São João Batista.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista localiza-se na Linha Gramado, interior do município de Panambi, sendo integrante da 36ª Coordenadoria da Educação, situada no município de Ijuí/RS. Por estar vinculada ao sistema de educação do estado, a escola possui suas diretrizes e sua metodologia alinhadas a esse contexto.

Devido à redução do número de estudantes, a escola passou a atender os anos iniciais de forma multisseriada, quando as turmas não atingem o número de 10 alunos. A partir de 2020 a escola passou a atuar em apenas um turno, recebendo alunos da educação infantil ao 9º ano, com todas as turmas multisseriadas: 1º ao 3º ano; 4º e 5º ano; 6º e 7º ano; 8º e 9º ano.

A Escola oferece o Ensino Fundamental Regular e, em parceria entre o Governo do Estado do Rio Grande do Sul e a Prefeitura Municipal de Panambi - SMEC oferece instalações para o atendimento da educação infantil - Níveis

A e B. Atualmente, o estabelecimento de ensino possui 58 alunos devidamente matriculados, dos quais 8 fazem parte da educação infantil, 21 fazem parte dos anos iniciais e 29 fazem parte dos anos finais. Com relação ao quadro docente, a escola conta com 10 docentes no total e três funcionários, sendo a equipe diretiva composta pelo diretor e pela coordenadora de ensino.

Com a pandemia da Covid-19, a escola passou a utilizar a metodologia do Ensino Híbrido conforme Matriz de Referência da Rede Estadual de Ensino, exigindo dos docentes e discentes uma postura diferenciada, a qual os submeteu ao uso continuado dos meios tecnológicos. Dentro desse novo cenário, surgiram as informações sobre a realidade dos alunos e das famílias.

Foi perguntado à equipe diretiva sobre a disponibilidade de internet em casa pelos alunos, as informações disponibilizadas são apresentadas no Gráfico 1. Assim, do total de alunos matriculados, 14% (07 alunos) não possuem acesso à internet, 72% (36 alunos) possuem internet fixa (cabo, fibra ou rádio), 16% (08 alunos) possuem internet móvel e 48% (24 alunos) possuem também acesso à internet em local próximo de casa.

GRÁFICO 1 – ACESSO À INTERNET PELOS ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA.

FONTE: As autoras (2020).

Com base nas informações obtidas, considera-se que do total dos 58 alunos, 07 deles foram subtraídos da análise referente ao acesso à internet. A amostragem considerou o total de 51 alunos, os quais mantiveram certo grau de repetição na escolha de cada critério, de forma que muitos deles fizeram uso da internet de diferentes formas.

Tendo em vista os indicadores propostos para a análise da utilização e acesso à internet, compreende-se que o modo mais utilizado por eles é o meio fixo e móvel. De outra forma, considera-se que os que não possuem acesso representam um percentual baixo (14%) se comparados aos 86% que acessam a rede.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), realizada no triênio 2016-2018 pelo IBGE, houve uma evolução muito significativa em relação ao acesso à internet nos domicílios do país, principalmente no meio rural. De acordo com os dados da pesquisa, em 2017, a Internet era utilizada em 74,9% dos domicílios e este percentual evoluiu para 79,1%, em 2018. O crescimento mais acelerado da utilização da Internet nos domicílios da área rural contribuiu para reduzir a grande diferença em relação aos da área urbana. De 2017 para 2018, o percentual de domicílios em que a Internet era utilizada passou de 80,2% para 83,8%, na área urbana, e aumentou de 41,0% para 49,2%, na área rural (IBGE, 2018).

Além dessa constatação que se refere ao acesso, também foi realizada uma verificação junto ao gestor escolar em relação à utilização de computadores. Deste modo, de acordo com as apurações realizadas pela equipe diretiva, quando questionados se os alunos possuem computadores em suas residências para acessar as aulas, obteve-se os seguintes dados conforme demonstrado no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – DISPONIBILIDADE DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA OS ALUNOS ASSISTIREM ÀS AULAS.

FONTE: As autoras (2020).

Em suma, pode-se constatar que 12% (06 alunos) dispõe de computador do tipo desktop, 12% (06 alunos) possuem tablet, 28% (14 alunos) têm notebook, chromebook ou aparelho similar, enquanto que 74% (37 alunos) apresentam celular smartphone.

Com base nesses percentuais, compreende-se que a mobilidade proporcionada pelos dispositivos como os smartphones, notebooks e similares são fatores que justificam sua preferência por parte dos estudantes. Nesse sentido, denota-se que as constatações realizadas pela pesquisa PNAD-Contínua entre os anos 2016 a 2018 reafirmam que a maior parte dos brasileiros que possuem acesso à internet utilizam telefones celulares como meio de acesso. No ano de 2018, 99,2% dos domicílios com acesso à internet utilizaram o telefone celular como forma principal de navegação em rede. Com relação ao meio urbano e rural, a pesquisa constatou que, em média, 99,4% dos usuários que acessaram a

internet eram provenientes do meio rural e 99,2% eram residentes de áreas urbanas, constatando o grande avanço no país em relação ao acesso desses meios no meio rural (IBGE, 2018).

Com base nas constatações obtidas por meio da pesquisa realizada na referida escola rural e nos últimos dados compilados pelo IBGE, compreende-se que o acesso à internet por parte das famílias brasileiras ocorre em sua maioria pelos aparelhos celulares e smartphones, denotando uma mudança desse perfil de consumo de dados em rede, os quais superam seu acesso por meio de computadores do tipo desktop, por exemplo. Essa mudança estabelece-se nos mais variados segmentos do cotidiano social, repercutindo amplamente no segmento educacional, com mais intensidade em períodos excepcionais como é o caso da Pandemia pelo Covid-19.

Quando questionados sobre os meios de interação utilizados pela escola com alunos e famílias, a equipe diretiva afirmou que os meios foram de variados tipos, conforme pode ser visualizado na passagem a seguir transcrita: “mensagens escritas, áudios e chamadas de vídeos pelo WhatsApp, Web Conferências pelo Google Meet e Plataforma Classroom. Para aqueles alunos que não possuem acesso à internet, utilizou-se de ligações telefônicas”.

Sobre esse contexto, Dotta et al (2013) afirmam que a nova geração possui grande habilidade de manuseio das ferramentas digitais e, por este motivo, a inserção de aplicativos como, por exemplo, o Google Meet e a Plataforma Classroom, foi bem aceita por parte dos alunos com acesso à internet.

O Google Meet é uma ferramenta de comunicação com foco em chamadas de vídeo criada pela empresa Google, a qual, no mês de abril do ano de 2020, possibilitou acesso gratuito aos seus usuários em decorrência da Pandemia pelo Covid-19. Anteriormente os serviços eram pagos e, após essa liberação por parte da empresa, foi constatado nas últimas semanas do mês de abril de 2020 um

aumento de 2 milhões de usuários por dia. Seu acesso ocorre por meio de uma conta no Google, de forma que os usuários, a partir do acesso pelo Gmail, conseguem usufruir das ferramentas para transmissão de vídeos de maneira instantânea. O Google Meet pode ser acessado por meio de smartphones e dispositivos móveis, por meio do download do aplicativo. Nos celulares com tecnologia operacional Android o aplicativo poderá ser acessado através da Play Store, nos de sistema operacional iOS, podem ser acessados por meio do App Store (ALVES, 2017; ROSOLEN, 2020).

A Plataforma Classroom está vinculada aos Sistemas de Gestão de Aprendizagem denominados Learning Management System (LMS), os quais possuem características específicas voltadas para o contexto educacional online e que podem ser utilizados tanto na modalidade à distância, como na forma de apoio ao ensino presencial. De acordo com Ivo (2014), essas plataformas permitem gerenciar, acompanhar e controlar o processo de ensino-aprendizagem, e suas funções proporcionam interação entre alunos e professores. Dentre as trocas interativas destacam-se: o envio de mensagens, e-mail, bate-papo, compartilhamento de materiais produzidos pelos alunos e professores e produção de conteúdo online por meio de dispositivos móveis, como computadores, tablets e smartphones.

Esse serviço é integrado ao Google Drive e pode ser utilizado também de forma gratuita, desde que seus usuários possuam uma conta de e-mail institucional oriunda de uma instituição pública ou privada, devidamente cadastrada pela plataforma do Google, a qual realiza o gerenciamento de aplicativos educacionais (DAUDT, 2015).

Com relação ao universo de pesquisa, o qual vincula os alunos de uma escola rural conforme já referenciado, destacam-se, por meio dos quadros 1 e 2, as formas de participação dos alunos matriculados nos anos iniciais e finais, conforme os meios de interação praticados na escola.

QUADRO 1 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS
CONFORME OS MEIOS DE INTERAÇÃO PRATICADOS NA ESCOLA.

Turma	Aulas no Classroom e aulas programadas enviadas de forma física	Aulas programadas e enviadas de forma física
1º Ano	3	1
2º Ano	4	0
3º Ano	5	0
4º Ano	0	1
5º Ano	7	0

FONTE: As autoras (2020).

QUADRO 2 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS
CONFORME OS MEIOS DE INTERAÇÃO PRATICADOS NA ESCOLA.

Turma	Aulas no Classroom	Aulas programadas e enviadas de forma física
6º Ano	3	0
7º Ano	12	0
8º Ano	1	4
9º Ano	8	1

FONTE: As autoras (2020).

Dessa forma, percebe-se pelos dados que os estudantes estão em sua grande maioria conseguindo acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas pelos professores. Em relação aos alunos dos anos iniciais, constata-se que 90,5% (19 alunos) estão participando das aulas no Classroom e aulas programadas enviadas de forma física; 9,5% (2 alunos) estão se valendo das aulas programadas e enviadas somente de forma física. No que diz respeito aos alunos dos anos finais, 83% (24 alunos) assistem às aulas no Classroom e 17% (5 alunos) fazem uso das aulas programadas e atividades enviadas de forma física.

No intuito de compreender melhor a realidade escolar do objeto de estudo da referida pesquisa, foi perguntado aos gestores quais seriam as maiores dificuldades encontradas durante este período de pandemia. Dentre as respostas pode-se destacar: a) nem todos os estudantes têm acesso aos recursos tecnológicos; b) a maioria dos estudantes reside longe da escola, sendo que alguns não retiram os materiais impressos nas datas estabelecidas, tendo que a equipe levar os materiais até a residência dos alunos; c) no campo o sinal da internet oscila consideravelmente; d) dificuldades socioemocionais: ansiedade, falta de recursos, angústia e medo; e) alguns estudantes não participam nas chamadas do Meet e assistem aula posteriormente, quando têm acesso ao aparelho celular de algum integrante da família; e, f) insegurança quanto a um possível retorno presencial.

Com base nas constatações é possível compreender que os desafios estão além dos problemas triviais decorrentes do manuseio das tecnologias digitais ou então pela baixa capacidade do sinal da internet da escola. Os desafios, segundo os gestores, estão vinculados às próprias questões emocionais dos alunos, que se sentem inseguros pelas incertezas sobre o futuro, decorrência das decisões governamentais quanto ao enfrentamento da pandemia.

Dentro deste contexto, insere-se muitas problemáticas que interferem diretamente na capacidade de aprendizagem dos alunos. A saúde física e mental caminha no mesmo sentido, e o confinamento, o isolamento social, a falta de contato pessoal com os colegas e professores podem contribuir para o baixo rendimento educacional. Analogamente, os problemas relacionados ao medo, à falta de espaço dentro de casa, à falta da merenda para os alunos mais vulneráveis torna esse processo ainda mais complicado para a saúde mental dos estudantes, o que compromete muito a qualidade da educação (MAIA; DIAS, 2020).

Outra constatação evidenciada por meio de entrevistas com a equipe gestora se refere à dificuldade de realizar o processo avaliativo dos alunos durante esse período. Com relação a isso, constatou-se que o processo de avaliação e

acompanhamento dos alunos acontece de forma contínua e processual. A esse respeito, estabeleceu-se que as formas avaliativas foram delimitadas pela evolução dos alunos com relação ao cumprimento das tarefas (critério exclusivo para os que não puderam acessar a internet) e avaliação das atividades remotas, participação online aos encontros programados, por meio das plataformas, para os alunos com acesso à internet.

Outra característica referenciada a esse modelo híbrido de ensino, que é a pauta desta investigação, relaciona-se ao seu caráter transitório, sistemático e integral, baseado nos diagnósticos por acompanhamento constante. Nessa circunstância, compreende-se que a excepcionalidade ocasionada por esse desvencilhamento abrupto com relação ao ensino presencial, proporcionou desafios tanto aos alunos como aos professores. A sistemática adotada para a mediação do ensino ocorreu de forma não planejada, a qual não permitiu breve contato, ou capacitação prévia, em relação às formas alternativas existentes para contextos híbridos de ensino. A própria inabilidade dos alunos e dos professores com esses meios gerou em um primeiro momento algumas dificuldades que foram ou serão superadas no decorrer desse processo proporcionado pelas consequências da pandemia.

Nos estudos desenvolvidos por Dotta et al (2013), os quais mantiveram o foco sobre as questões escolares e a mediação por meio das tecnologias digitais e da internet, pode-se compreender que sua teoria possui evidências que podem ser úteis para uma análise desse cenário no qual encontra-se inserida a educação no Brasil. Para tanto, sua abordagem destaca as diferenças entre as formas de absorção dos conteúdos pelos alunos. Nesse sentido, enfatiza que muitos possuem mais facilidade em aprender quando se está inserido no contexto digital, outros já sentem mais dificuldades, principalmente se o contato com essas plataformas foi reduzido. No entanto, quanto mais cooperativo e coletivo for o processo de ensino- aprendizagem, mais promissores serão os resultados, de forma que as ações de ajuda e colaboração podem auxiliar na superação de eventuais limitações.

Outras lacunas expostas pela equipe diretiva, no que tange às problemáticas educacionais inerentes a esse período pandêmico, demonstram que há inúmeras dificuldades por parte dos alunos como, por exemplo, a falta de acesso aos encontros programados. Dentro deste contexto, evidencia-se a questão das particularidades inerentes ao contexto rural das famílias, que muitas vezes necessitam do auxílio dos alunos para os afazeres da propriedade. Por essa razão, muitos deles acessam apenas as gravações das aulas por meio dos dispositivos móveis em horários alternativos.

Outras questões levantadas que influenciam diretamente na eficiência do ensino híbrido estão condicionadas à qualidade do sinal da internet, o qual, no meio rural, sofre inúmeras interferências devido às topografias desses ambientes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD- Contínua), realizada pelo IBGE (2018), constatou que houve evolução por parte do acesso à internet em relação aos domicílios do meio rural, porém não foram constatados dados referentes à qualidade do seu sinal. Desta forma, cabe referenciar que, de acordo com os gestores educacionais da referida escola, essa dificuldade pode estar atribuída ao tipo de tecnologia de internet ofertado ao meio rural do município de Panambi, a qual encontra-se vinculado ao sistema da internet via rádio, o que possibilita inúmeras interferências no sinal.

Em relação às dificuldades técnicas e pedagógicas encontradas na utilização do AVA, Santos et al (2020) declaram em seu trabalho que os problemas de conexão com a internet, a instabilidade do sistema e a dificuldade de acesso dos alunos são os problemas elencados pelos participantes do estudo. Logo, pode-se afirmar que as dificuldades técnicas se apresentam de duas formas: a primeira diz respeito à forma de conexão com a internet; a segunda consiste no manuseio do ambiente de ensino. Por outro lado, cabe salientar que as redes de internet no meio rural são fornecidas pela Coprel, uma cooperativa que se especializou no atendimento das demandas tecnológicas. Desse modo, de acordo com as notícias veiculadas em seu Sítio eletrônico, a instituição reforça que, no ano de 2020,

executou um plano de investimento e concluiu a construção de 31 quilômetros de redes de fibra óptica no município de Panambi (COPREL, 2021).

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa realizada denotam que durante este período de pandemia, nem todos os estudantes possuíam os recursos tecnológicos em seus domicílios para a participação nas aulas. Dos que possuíam o acesso, muitos não o realizaram de acordo com o planejamento escolar; além disso, muitos alunos residem longe da escola, em áreas rurais onde o sinal da internet oscila consideravelmente. Afora isso, existem as dificuldades socioemocionais como ansiedade, falta de recursos, angústia e medo por parte dos alunos, somado a uma insegurança quanto a um possível retorno das aulas.

Nessa conjuntura, compreende-se que o ensino híbrido durante a pandemia pelo Covid-19 foi muito desafiador, tanto para docentes quanto para os discentes. O contato direto com as plataformas digitais, sem a apreciação plena de suas performances, proporcionou certo desconforto e causou algumas preocupações. No entanto, como se trata de plataformas colaborativas, muito daquilo que transcorreu, no que se refere às experiências, aos compartilhamentos de saberes, servirão de base para as futuras intervenções, as quais podem possibilitar resultados eficazes e eficientes para a educação do campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. Hangouts Meet: app do Google para videochamadas pelo PC e celular. **Techtudo**. 2017. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/hangouts-meet.html>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **REVISTA AUGUSTUS** (UNISUAM. ONLINE), v. 25, p. 255-280, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaugustus/article/view/565/302>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 55.154/2020**. Reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. 2020. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55-154-01abr2020.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14_511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934/2020**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CARNEIRO, J. R. S.; LOPES, A. S. B.; CAMPOS NETO, E. A utilização do Google Sala de Aula na Educação Básica: uma plataforma pedagógica de apoio à Educação Contextualizada. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, [S.l.], p. 401, out. 2018. Disponível em: <<https://www.brie.org/pub/index.php/wie/article/view/7909/5608>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

COPREL Telecom. Disponível em: <<https://www.copreltelecom.com.br/Noticia/coprel-telecom-esta-investindo-na-expansao-de-redes-de-fibra-optica->>. Acesso em: 31 jan. 2021.

COSTA, R. Lições do Coronavírus: ensino remoto emergencial não é ead. **Desafios da Educação**. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CUNHA, P. A. A Pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Revista Educação**, 2020. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DAUDT, L. **6 Ferramentas do Google sala de aula que vão incrementar sua aula**. 2015. Disponível em: <<https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-sala-de-aula-que-vaoincrementar-sua-aula/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

DOTTA, S. C. et al. Abordagem dialógica para a condução de aulas síncronas em uma webconferência. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2013, Belém. Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. Belém: Unirede/UFGA, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264457885_ABORDAGEM_DIALOGICA_PARA_A_CONDUCAO_DE_AULAS_SINCRONAS_EM_UMA_WEBCONFERENCIA>. Acesso em: 30 jan. 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua. 2018. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_d_e_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

IVO, P. Plataforma LMS, a revolução no ensino online. Disponível em: <<https://www.edools.com/plataforma-lms-a-revolucao-no-ensino-online/>>. Acesso em 31 jan. 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de psicologia** (Campinas), Campinas, v. 3. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico 06. Secretaria de Vigilância em Saúde/Ministério da Saúde. 2020. Disponível em: <<https://portalarquivos.sau.gov.br/images/pdf/2020/Abril/03/BE6-Boletim-Especial-do-COE.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, 10(1), 2020, p. 75-92.

ROSOLEN, F. Google Meet: o serviço de videoconferência agora é gratuito para todos. **Mundo Conectado**. Disponível em: <<https://mundoconectado.com.br/noticias/v/13436/google-meet-servico-de-videoconferenciaagora-e-gratuito-para-todos>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTOS *et al.* Possibilidades e dificuldades na utilização do Google Sala de Aula: um estudo de caso em uma escola pública Brasileira. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 18, nº 2, 2020, p. 49-58. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/4216/showToc>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SATHLER, L. O ensino híbrido e a superação da crise causada pela pandemia do Covid-19. *Revista Veredas Educacionais*. 2020. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/revista_vereda_artigo_sathler.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

encontro
compartilhando
saberes

CAPÍTULO 12

SALA DE AULA: AS VIVÊNCIAS EM PERÍODO DE PANDEMIA

Amanda Cristiane Ozorio de Abreu¹

¹ Graduanda em Licenciatura na Educação Profissional e Tecnológica, UAB-IFSul, amadocencia@gmail.com.

RESUMO: O presente relato visa apresentar os desafios causados pela pandemia do COVID-19 para duas turmas de aprendizagem profissional situadas no município de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul. Os alunos são de diferentes etnias, classes sociais, níveis de escolaridade e possuem faixa etária de 14 a 24 anos de idade. Com o objetivo de entender as dificuldades enfrentadas pelos educandos, foram elaborados formulários de pesquisa disponibilizados por meio de plataformas digitais aos estudantes. Após a coleta e a análise de dados, obteve-se uma amostragem que apontou os diferentes obstáculos encontrados pelos alunos durante o ensino remoto. Com base nas informações coletadas, foram elaborados novos planejamentos para a execução da prática docente, visando atender de maneira mais assertiva as propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Novos formatos de aula foram apresentados aos educandos, que demonstraram maior engajamento aos cursos. A participação dos discentes nas aulas se tornou mais efetiva, bem como a entrega de atividades e o sentimento de pertencimento aumentou entre o grupo de estudantes e destes com o docente.

Palavras-chave: Alunos; Dados; Ensino; Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discorrer acerca de educação humanizada em tempos de pandemia sobre os aspectos educacionais, sociais e econômicos do mundo contemporâneo. Devido ao rápido contágio provocado pelo COVID-19, muitas adaptações tornaram-se imprescindíveis para promover a segurança do cidadão. Dentre as medidas necessárias, estavam o distanciamento e isolamento social, sendo imperativo o fechamento das escolas e demais instituições de ensino. Estas ações provocaram um efeito significativo em diferentes áreas como, por exemplo, saúde, educação, economia, segurança, dentre outros.

Na educação, seus impactos ainda serão percebidos no futuro conforme divulgado no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020, que diz: “ocorre que a pandemia, aliada ao vírus da desigualdade social, provavelmente provocará um tsunami na Educação, cujo impacto apenas poderá ser capturado pelas es-

tatísticas disponíveis ao longo dos próximos anos” (CRUZ e MONTEIRO, 2020, p.14).

Observando o cenário educacional em tempos de pandemia, verificou-se que grandes seriam os desafios a serem superados no processo de ensino e aprendizagem, desde a aplicação do currículo, o preparo das aulas e a forma de ministrá-las, até a escolha do tipo de atividade para a aplicação das avaliações e recuperações, perpassando pela prática docente mais humanizada percebendo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem também precisam de apoio, solidariedade e empatia. Conforme MORACE (2013), o novo desafio educacional é ensinar por meio do conhecimento empático. O autor ainda discorre sobre a transversalidade e o estímulo do uso de plataformas que criem interação entre o presente e o futuro, alicerçando as relações humanas.

Ainda, segundo a autora SIBILIA (2012), o ambiente escolar deve ser integrado ao momento histórico em que se vive. Desta forma, investigar quais são os obstáculos enfrentados foi de vital importância para que o aprendizado alcançasse sua efetividade, ou seja, a construção do conhecimento. Contudo, este momento histórico apresentou diferentes dificuldades para as adaptações necessárias, de modo que “as dificuldades e a necessidade de adequar-se em tempos muito breves as estratégias de oferta de atividades não presenciais” foram um desafio permanente na prática docente.

Em virtude de tantos acontecimentos e à necessidade de adequação a este período único no processo de ensino e aprendizagem e suas relações sociais, foram elaborados dois formulários com questões destinadas à compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes. Os formulários visaram coletar amostras quantitativas e qualitativas de diferentes aspectos do cotidiano dos discentes.

A pesquisa foi realizada em duas turmas de aprendizagem profissional do Instituto SENAI de Tecnologia em Calçado e Logística, localizado na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. A primeira turma refere-se ao curso de as-

sistente administrativo, composta por 24 alunos com idade entre 16 e 24 anos. A segunda turma refere-se ao curso de operador de processos logísticos industriais, com total de 36 alunos com idade de 14 a 21 anos. Os alunos são de diferentes etnias, classes sociais e níveis de escolaridade.

A pesquisa foi disponibilizada para duas diferentes turmas através de envio do endereço eletrônico para o acesso aos formulários. Foram elaborados textos e gravados áudios esclarecendo o motivo e a importância da pesquisa. Os áudios e textos explicativos foram enviados nos grupos de WhatsApp⁴⁰ das turmas. Além disso, foram realizadas videoconferências, através da plataforma do Google Meet⁴¹ apresentando a proposta pedagógica, nas quais foi evidenciada a importância de compreender os diferentes contextos vividos pelos discentes, para aprimorar a prática docente e promover um ensino com maior qualidade neste momento emergencial. Os alunos e seus responsáveis foram convidados a participar da pesquisa.

Após o preenchimento do formulário pelos respondentes, foram analisadas as respostas. Com base na amostragem dos dados, foram delineadas novas abordagens e estratégias para a prática pedagógica, com o objetivo de criar um ambiente de ensino e aprendizagem onde houvesse a apropriação de conhecimentos, a interação, a colaboração e o sentimento de pertencimento entre docente e discentes.

Portanto, o trabalho foi elaborado através de pesquisas realizadas em diferentes fontes de consulta: publicações físicas e on-line para auxiliar as escolhas do docente no seu processo de ensino, ajudando na escolha de quais estratégias pedagógicas seriam mais adequadas neste ano letivo. Para identificar as dificuldades dos estudantes, foram desenvolvidos formulários de pesquisas quantitativas e qualitativas. Os alunos foram convidados a participar, entretanto nem todos responderam.

40 *WhatsApp* surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia.

41 *Google Meet* é um serviço de videoconferência.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

Em meio ao caos provocado pelo surgimento da pandemia, ficou patente a preocupação dos docentes com a prática docente. Com a suspensão das aulas presenciais e o início imediato do ensino remoto, a educação passou a ser à distância, trazendo diferentes desafios.

A suspensão das aulas presenciais trouxe imensos desafios para a educação básica: criar e viabilizar formas de oferecer e acessar conteúdos e atividades levou as redes de ensino, os educadores, as famílias e os próprios estudantes a estabelecerem, em brevíssimo tempo e sem as condições necessárias, um conjunto de estratégias para propiciar processos de aprendizagem em suas diferentes dimensões: conteúdos, relacionamentos e aprendizagens que compõem o processo educacional. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 61)

De acordo com Cruz e Monteiro (2020, p.13), este momento “deixa lições – e é muito importante que saibamos identificá-las, entendê-las e usá-las para buscar um futuro melhor.” Para alcançar tal objetivo, os dados dos 55 respondentes das pesquisas foram tabulados e analisados, visando compreender quais os contextos vividos pelos educandos referentes às condições cognitivas, emocionais, sociais e econômicas poderiam interferir para o seu aprendizado e o seu desenvolvimento humano. Conforme refere SENAI,

O pensamento é sempre fruto da integração entre as dimensões cognitiva e afetiva. Dessa forma, no processo de aprendizagem não entra em jogo apenas um conjunto de operações cognitivas, pois a construção do conhecimento está sempre atravessada pela afetividade de quem o produz. Nessa perspectiva, é fundamental que o Docente propicie a construção de um clima de bem-estar em sala de aula, que favoreça a qualidade das relações interpessoais e que promova sentido ao processo educativo. (SENAI, 2019, p. 93)

O primeiro aspecto foi a compreensão da faixa etária dos estudantes. Os dados apurados foram de que os educandos possuem uma diferença significativa na faixa etária, sendo entre 14 e 24 anos. Este dado apresenta uma equipe de aprendizagem com vivências e saberes distintos entre si. Alguns alunos demonstraram maior nível de responsabilidade e comprometimento, enquanto que para os demais alunos a educação profissional corresponde ao meio de ter seu salário

de jovem aprendiz garantido. Outro ponto analisado na pesquisa diz respeito aos níveis de escolaridade distintos entre a turma. Enquanto a maioria dos discentes cursava diferentes séries do ensino médio, outros não estudavam.

Quando questionados sobre em qual escola estavam matriculados, se escolas estaduais, municipais, públicas ou privadas, as respostas de ambas as turmas salientaram a matrícula em escola estadual, não havendo respondentes para a opção de escola privada.

GRÁFICO 1 – ESCOLARIDADE

FONTE: A autora (2020).

Esta informação foi fundamental para a construção do ensino, de maneira que o conhecimento fosse assimilado por todos os alunos, uma vez que a construção do saber perpassa por “estímulos multissensoriais e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para ‘ancorar’ os novos conhecimentos.” (BACICH e MORAN, 2018, p. 38).

Com base nos dados, pesquisas foram realizadas sobre temas como a interdisciplinaridade e metodologias ativas. Sobre a interdisciplinaridade averiguou-se que, de acordo com SENAI (2020, p. 69) “caracteriza-se pela abordagem integrada e contextualizada de campos de conhecimentos afins”. Ainda, o mesmo autor afirma que “uma ação educativa interdisciplinar contribui para a flexibilidade curricular, atendendo às demandas sociais, ao contexto do trabalho, das empresas e das necessidades dos alunos.” Essa flexibilização do currículo proporcionou maior interação e apropriação dos conhecimentos pelos educandos.

Com relação às metodologias ativas, Camargo (2018, p. 4) ressalta que “as metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo.” Essa é uma estratégia de ensino oportuna para criar o sentimento de pertencimento das equipes (forma como são chamadas as turmas de alunos), bem como oportuniza a possibilidade de amadurecimento no tocante às suas responsabilidades educacionais individuais e coletivas.

Com relação ao protagonismo do aluno, SENAI (2019, p. 104) aponta que precisa haver uma quebra de paradigmas no processo educativo, de modo que o aluno torne-se o protagonista do processo de aprendizado e o docente seja o protagonista do processo de ensino, sendo o mediador da aprendizagem.

Com a finalidade de atender turmas com perfis distintos, a interdisciplinaridade e as metodologias ativas foram estudadas e aplicadas como proposta pedagógica utilizada com os grupos de alunos pesquisados.

Outro apontamento foi referente ao retorno das aulas no ensino regular. Dos 24 respondentes do curso de assistente administrativo 83,3% dos alunos responderam que as aulas não retornaram, 12,5% relataram o retorno parcial e 4,2% afirmam que estão tendo aulas remotas. Dos 31 respondentes da turma de operador de processos logísticos industriais, 58,1% disseram que não houve o retorno das aulas, 29% que voltaram parcialmente e 12,9% responderam que as aulas retornaram. Para os alunos que voltaram a ter aulas remotas nas escolas estaduais e municipais, observou-se que a carga de estudos foi bastante intensa.

Quanto ao acesso às aulas, os alunos informaram ter dificuldades de conexão à internet. Dos 24 alunos da turma da manhã, 29,2% utilizam pacote de dados de telefonia, 79,2% procuravam por redes wi-fi disponíveis, 20,8% possuíam conexão através da fibra óptica e nenhum dos estudantes respondeu ter banda larga. Dos 31 respondentes da turma da tarde, 3,2% fizeram uso do pacote de dados de telefonia, 96,8% acessaram as aulas através de rede wi-fi, 12,9% se conectaram às aulas com uso de fibra óptica e nenhum dos entrevistados possuía banda larga.

Percebe-se, nesse contexto, que as condições de acesso às aulas não foram igualitárias entre os estudantes, pois enquanto poucos possuíam bom acesso à internet, a maioria apresentou dificuldades neste quesito.

Como o acesso à internet é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, ficou evidente que alguns alunos seriam prejudicados, pois possuíam acesso restrito a internet, tendo recursos limitados para acessar materiais educacionais e atividades de aula. Isso prejudicaria também a participação em web-aulas e a comunicação entre educandos e educador e entre seus pares, bem como em seus grupos de estudo.

A entrega de atividades avaliativas também foi um desafio para este grupo de alunos que dependiam da conexão com a internet para acessar a plataforma virtual de aprendizagem (AVA) ou aplicativos educacionais para envio das atividades ou participação on-line em atividades individuais e coletivas. Quanto aos

equipamentos tecnológicos para participação das aulas, os alunos responderam que tiveram que dividir os aparelhos com outras pessoas. Os dados estão disponíveis abaixo:

FIGURA 2 – EQUIPAMENTOS

FONTE: A autora (2020).

Importante ressaltar que, embora os alunos possuíssem recursos tecnológicos para estudar, muitos precisaram repartir o equipamento tecnológico com outros familiares, sendo este um percentual significativo em ambas as turmas, o que acarretou no atraso para a entrega de atividades e, em alguns casos, na dificuldade de participação nas aulas síncronas.

Questionado sobre qual tipo de aparelho foi empregado nas aulas, as respostas dos 24 entrevistados da turma de assistente administrativo foi de 95,8% para o acesso através de aparelho celular; 58,3% utilizaram computador e 4,2% fizeram uso do tablet. Já os 31 respondentes da turma de operador de processos logísticos industriais responderam que 90,3% utilizaram o aparelho celular, 54,8% fizeram o uso de computador e nenhum dos entrevistados optou pela por tablet. Os alunos tinham a opção de escolher mais de uma alternativa.

Assim como a conexão à internet é imprescindível para a educação a distância (EaD), assim também são fundamentais o acesso e disponibilidade aos equipamentos tecnológicos para participação nas aulas visando o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades dos alunos, bem como de suas habilidades. Estes alunos acabam por interagir menos nos grupos das turmas, nos fóruns e chats disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A existência de recursos tecnológicos nos domicílios rapidamente se configurou como um fator de exclusão. Os dados mais recentes sobre o acesso a equipamentos de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) mostram que 99% dos domicílios da classe A têm acesso à internet, item disponível para apenas 40% dos domicílios das classes D e E. (CRUZ e MONTEIRO, 2020, p. 16).

Com base nestes dados, ficou evidente que os recursos didáticos precisariam ser pensados e propostos com fito de proporcionar uma educação de qualidade e mais igualitária, priorizando o ensino humanizado, pois “há questões emocionais, físicas e cognitivas que deverão ser observadas, em especial, pelo prolongado tempo de isolamento social, pela perda de entes queridos e outras consequências da doença.” (CRUZ e Monteiro, 2020, p. 16). Assim sendo, a es-

colha correta referente aos recursos didáticos para ofertar uma experiência educacional adequada se tornou imprescindível. Nesse sentido, SENAI discorre que

A seleção dos recursos didáticos ou a elaboração de materiais didáticos é essencial para que a situação de aprendizagem se concretize conforme o seu planejamento. Dessa forma, todos os materiais e equipamentos que darão suporte aos processos de ensino e aprendizagem (livros, artigos, vídeos, equipamentos multimídia, kits didáticos, softwares, aplicativos etc.) devem ser previamente indicados, checados e reservados, evitando, assim, contratempos que possam prejudicar o andamento da ação pedagógica. (SENAI, 2019, p. 140).

Portanto, o planejamento e organização da prática pedagógica, visando atender o currículo, as peculiaridades do cenário atual de pandemia e as restrições neste período, tornaram-se fundamentais na preparação de estratégias de ensino aplicadas aos estudantes. Neste contexto, no preparo das aulas, precisaram ser feitos testes para verificar se o conteúdo estaria acessível em aparelhos celulares com sistema operacional Android pois, dependendo dos recursos didáticos, dos sites de pesquisa, dos aplicativos ou da plataforma educacional utilizada, o mau funcionamento de quaisquer destes recursos poderia vir a prejudicar o desempenho do aluno.

Para que todas essas etapas fossem planejadas, organizadas e verificadas, houve um desgaste por parte do docente. De acordo com o Instituto Península (2020), houve um aumento do tempo dedicado às atividades pedagógicas envolvendo o planejamento e a preparação das aulas, para além do ministrar a aula em si e do participar de reuniões pedagógicas, “com destaque para as atividades envolvendo interface e/ou interação digital.” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p.15)

A plataforma de ensino utilizada pelo docente e pelos discentes desta pesquisa foi o SAPIEN, que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) empregado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do Rio Grande do Sul. Esta plataforma foi usada para o envio de materiais de apoio de leitura em formato de arquivo, para troca de informações através do mural da turma, para a

participação em fóruns de mensagens inspiradoras compartilhadas e comentadas pelos alunos e docente.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) apresentou outras funcionalidades, como agendas avisando sobre o prazo de tarefas, horários para web-aulas, chats de comunicação, para o envio de arquivos das atividades dos alunos, para a realização de atividades on-line como questões de escolha simples e múltiplas escolhas, associação de colunas, respostas discursivas, além de outras funções.

Outro fator importante considerado foi quanto à gratuidade de quaisquer dos recursos pedagógicos propostos. Deste modo, um esforço considerável do docente foi exigido buscando atender às diversas exigências para ofertar um ensino de qualidade em período pandêmico. Para Bacich e Moran (2018), o docente precisa não só saber o conteúdo ou como utilizar os recursos tecnológicos, mas sim como aplicar a metodologia. Os autores discorrem sobre que “conhecer o conteúdo a ser ensinado é importante, porém, identificar as melhores formas de um estudante aprender esse conteúdo selecionando a metodologia mais adequada é essencial.” (BACICH E MORAN, 2018, p. 252).

Com relação ao material didático empregado durante as aulas, os alunos de ambas as turmas responderam que aprenderam melhor quando o recurso foi disponibilizado através de videoaula. Dos 24 respondentes da turma da manhã, 87,5% preferiram videoaula, 58,3% optaram por leitura de textos com imagens e 12,5% por leitura de texto sem imagens. Quanto aos 31 alunos da turma da tarde, os resultados foram de 54,8% para videoaula, 64,5% para leitura de textos com imagens e 9,7% para a opção de leitura de texto sem imagens. Os alunos tiveram a alternativa de escolher mais que uma opção.

Outra pergunta da pesquisa foi a seguinte: você considera produtivas as web aulas? Os dados coletados da turma da manhã com 24 alunos foi de 75% para sim e 25% para talvez. Os dados da turma da tarde com 31 alunos foram de 77,4% para sim, 19,4% para talvez e 3,2% para não. Diante dos dados coletados pela pesquisa, nota-se que o papel do professor continua sendo fundamental

para a mediação da construção dos saberes. A respeito deste assunto, SENAI (2019) apresenta o seguinte excerto referente a mediação de aprendizagem:

Mediação da Aprendizagem: é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (mediador) e alguém que aprende (mediado), caracterizando-se como uma interposição intencional e planejada do Docente, que deve fazer intervenções contínuas nos processos de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de promover não apenas a construção de conhecimentos, mas o desenvolvimento das capacidades fundamentais para o futuro exercício de uma profissão. (SENAI, 2019, p.169).

Assim sendo, o papel do professor passou a ser cada vez mais presente durante o período de pandemia, no qual não só os alunos precisaram se adaptar à nova proposta de ensino, como seus familiares também tiveram que entender as novas propostas de ensino. Outra análise da pesquisa foi em relação às atividades avaliativas. Os alunos poderiam escolher, entre uma ou mais opções, sobre quais as ferramentas avaliativas mais estimularam seu aprendizado. Os dados foram:

QUADRO 1 – ATIVIDADES AVALIATIVAS

Atividades	Turma (24 alunos)	Turma (31 alunos)
Envio de arquivo (através do AVA, <i>WhatsApp</i> ou e- mail)	58,3%	54,8%
Múltiplas escolhas (marcar mais que uma alternativa)	45,8%	41,9%
Escolha simples (marcar apenas uma alternativa)	58,3%	45,2%
Aplicativos (<i>padlet</i> , documentos compartilhados, etc.)	37,5%	16,1%
Jogos on-line (em diferentes plataformas)	33,3%	64,5%

FONTE: A autora (2020).

Cada uma das estratégias de ensino e avaliação foram estudadas e implementadas visando atender as necessidades educacionais do aluno. De acordo com Camargo (2018), é fundamental que o docente faça uma reflexão sobre a prática pedagógica. O autor diz:

Independentemente da implementação de um modelo ou uma nova estratégia inovadora, toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização. Nesse sentido, é fundamental que seja explicitada a concepção de educação que se tem como elemento norteador, ou seja, precisa-se ter clareza de qual é a função social da escola e da universidade, de para que se ensina e de quais resultados se espera por meio do ensino que se propõe. (CAMARGO, 2018, p.30).

Assim sendo, cada método aplicado para prática docente utilizado foi analisado durante e após sua execução, permitindo que os alunos expusessem suas opiniões sobre cada uma das ferramentas educacionais utilizadas.

Conforme o quadro acima, as atividades envolvendo equipes de trabalho obtiveram a menor pontuação. As propostas foram compostas por atividades colaborativas como, por exemplo, o aplicativo Padlet (que é um quadro colaborativo onde os alunos constroem um painel temático e acrescentam conteúdos, arquivos de texto, áudio e vídeo, além de poderem curtir e comentar em cada uma das postagens), documentos compartilhados através do Google Docs e apresentações. Os alunos relataram que os participantes com maior dificuldade de acesso à internet “prejudicaram” o desempenho do grupo. Ao aprofundar o debate sobre essa questão, foram trabalhados temas como empatia, solidariedade, a formação do espírito colaborativo, dentre outros.

O propósito do trabalho em equipe é promover a interação dos seus integrantes, bem como a construção coletiva dos conhecimentos. De acordo com SENAI (2019, p. 121), deve permitir “o intercâmbio de percepções diferenciadas, favorecendo o exercício do compartilhamento, da argumentação, da escuta e da tomada de decisão.” Entretanto, devido às barreiras impostas durante o período de pandemia, a sua aceitação foi menor, uma vez que, como jovens aprendizes, desejam manter seus conceitos avaliativos elevados.

Corroborando com o exposto acima, as atividades com maiores percentuais são o envio de arquivo (através do AVA, WhatsApp ou e-mail), as questões de escolha simples e múltiplas escolhas. O motivo apresentado foi de que poderiam ser feitas individualmente ou em duplas previamente escolhidas pelos próprios estudantes, evitando o desgaste com os demais colegas para o cumprimento das tarefas dentro dos prazos estabelecidos.

Outra proposta foi a gamificação das atividades avaliativas. De modo geral, houve uma interação bastante significativa no momento de escutar os alunos quanto à utilização deste recurso.

Por ter um imenso potencial de aplicabilidade, a gamificação tem sido adotada em diferentes áreas, entre elas a Educação. Seu uso nesse contexto oferece grandes vantagens, uma vez que colabora no processo de ensino e de aprendizagem através da promoção de interação, engajamento, autonomia, desenvolvimento de criatividade, entre outros. (CARVALHO; OKUYAMA; BERTAGNOLI; PAZ; FRANCO, 2020, p. 92)

Sobre a gamificação, SENAI (2019) diz que “remete à ideia de jogos digitais, contudo, jogos de tabuleiro, cartas e outras técnicas, que envolvam a ludicidade e a competição saudável”. (SENAI, 2019, p. 123). Além disso, ainda aponta que os jogos devem ter caráter lúdico e dinâmico, onde diferentes capacidades, habilidades e conhecimento são empregados. Diante do exposto, a utilização desses recursos proporcionou a participação dos alunos para resolverem as situações-problemas apresentadas. Outras estratégias de ensino propostas para as turmas foram gincanas, estudos de caso, debates, apresentações de trabalho, *design thinking* para resolução de desafios, além da exposição dialogada.

Outros fatores também foram investigados no presente estudo. Quanto ao que interfere no aprendizado, foi feita a seguinte pergunta para as turmas: “Qual a sua maior dificuldade em estudar a distância? (Marque 1 para pouco e 5 para muito) considerando o grau de importância”. Dentre as respostas dos alunos de ambas as turmas, observou-se que, durante o período pandêmico, no qual o isolamento social se fez necessário, todos precisaram ficar em suas residências, de modo que nem todos conseguiam ter um espaço reservado para estudar. Além disso, o barulho produzido por televisores, aparelhos de som, conversas paralelas, dentre outros, também auxiliaram para a rápida dispersão do educando. Os

dados coletados foram os seguintes:

QUADRO 2 – FATORES QUE INTERFEREM NO APRENDIZADO

Fatores / importância	Turma (24 alunos) Resposta por aluno					Turma (31 alunos) Resposta por aluno				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Barulho	6	4	4	4	6	9	2	8	5	7
Espaço reservado	10	5	1	4	4	13	2	4	7	5
Acesso à internet	12	2	5	3	2	20	2	2	5	5
Tarefas paralelas (cuidar de um familiar, etc.)	4	5	5	6	3	5	4	7	5	10
Falta de atenção (dispersa muito fácil)	2	5	6	5	6	3	3	6	8	11

FONTE: A autora (2020).

Outro fator constatado foram as tarefas paralelas realizadas pelos alunos. Com relação à tarefa de cuidar de algum familiar, as respostas da turma de 24 alunos foram que 50% para às vezes, 12,5% que sim e 37,5% que não cuidam de nenhum familiar, sendo que, deste total, 95,8% cuidam de uma ou duas pessoas e 4,2% de três ou quatro pessoas.

Já a turma com 31 alunos respondeu que 35,5% às vezes, 41,9% que não e 22,6% que sim cuidam de algum familiar, sendo que deste total 93,5% cuidam de um ou dois familiares e 6,5% de três a quatro pessoas.

Os integrantes da turma de 24 alunos ajudam com tarefas domésticas, com lavar louça representando 87,8%, fazer o almoço com 58,3%, varrer a casa com 91,7% e lavar roupas com 62,5% apenas 4,2% não faziam tarefa alguma. Quanto à turma de 31 alunos, os dados trazem que 100% lavam louças, 77,4% fazem o almoço, 90,3% varrem a casa e 54,8% lavam roupas. Neste grupo de alunos nenhum aluno marcou que não tinha tarefas paralelas a serem realizadas. Os alunos puderam escolher a quantidade de opções desejada.

Para entender a quantidade de envolvimento dos alunos nessas tarefas, foi perguntada sobre a quantidade de pessoas que moram com o estudante, uma vez que, quanto maior o número de pessoas, maior seria o tempo empregado para a realização das diferentes tarefas de casa. Quanto a cuidar de familiares, este tempo poderia ser o dia todo, como no caso de crianças pequenas que moram com o aluno.

FIGURA 3 – MORADORES

FONTE: A autora (2020).

Ainda, buscando compreender o contexto dos estudantes, foram feitas as seguintes perguntas: “A pandemia afetou o trabalho de seus familiares? Você está trabalhando em outras empresas/atividades em paralelo?” Diante destes questionamentos, a turma de 24 alunos respondeu que 66,7% de seus familiares tiveram seus trabalhos afetados em virtude da pandemia e 33,3% que não afetou. E que 45,8% dos alunos estavam trabalhando em outras empresas/atividades, mas 54,2% responderam não. Quanto ao grupo de 31 alunos, 77,4% disseram que a pandemia afetou o trabalho de seus familiares e 22,6% afirmaram que não. Quanto a trabalhar em empresas/atividades em paralelo, a resposta foi de que 83,9% não trabalham, mas 16,1% responderam que sim.

Diante de tantas constatações, verificou-se que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tiveram “suas rotinas totalmente transformadas e são convocados a adaptar suas práticas para dar continuidade às oportunidades de aprendizagem para os estudantes em casa.” (CRUZ e MONTEIRO, 2020, p. 05).

Para que houvesse um bom entendimento nas aulas e níveis de assertividade fossem atingidos no tocante à educação, foram questionados sobre as melhores formas de comunicação. Uma vez que, existindo ruídos na comunicação, os educandos poderiam acabar se afastando, desanimados no processo de aprendizagem, referente a comunicação, Moran diz:

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas. (MORAN, 2018, p.52).

Para manter a comunicação assertiva entre educador e educandos, foi questionado sobre quais os melhores meios e/ou ferramentas para manter o diálogo e o entendimento. As turmas apresentaram os resultados abaixo:

QUADRO 3 – COMUNICAÇÃO

Fatores	Turma (24 alunos) Resposta por aluno				Turma (31 alunos) Resposta por aluno			
	Ruim	Médio	Bom	Excelente	Ruim	Médio	Bom	Excelente
WhatsApp	0	2	15	7	0	1	16	14
Fóruns	1	8	13	2	3	12	14	2
Web aulas	1	5	9	9	0	6	11	14
E-mails	3	6	12	3	1	7	14	9
Telefonema	5	6	8	5	7	10	10	4

FONTE: A autora (2020).

Conforme os dados da tabela, as interações através do aplicativo de comunicação WhatsApp, de fóruns, de web aulas e e-mails demonstraram ser aceitos pelos educandos. Referente a comunicação por telefonemas, houve uma rejeição, pois este contato acontece após muitas tentativas de interação através de outras formas de comunicação, sendo os pais envolvidos no processo educacional.

Ainda foi questionado sobre a preferência entre as aulas presenciais, à distância ou o ensino híbrido. Para a turma de 24 alunos, as respostas foram que 50% preferem aulas presenciais, 20,8% a distância e 29,2 optaram pelo ensino híbrido. Na turma composta por 31 alunos, as respostas foram de 74,2% para o ensino presencial, 19,4% o ensino híbrido e 6,4% o ensino a distância.

A respeito do que mais sente falta no espaço escolar, ambas as turmas responderam que o que mais sentiram falta nas aulas presenciais foram os amigos, docente, intervalo e a ida e volta para casa. A interação e as conexões humanas não foram esquecidas durante o tempo de afastamento provocado pelo isolamento social.

CONCLUSÃO

Grandes reflexões foram feitas ao longo deste processo. Neste estudo, o educador precisou se redescobrir, aceitar novas formas de trabalho e ouvir os alunos e seus familiares. De acordo com RAMOS (2014), precisamos aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, especialmente em meio à pandemia. Assim sendo, o reaprender, o ressignificar e desconstruir a figura do professor e do aluno foi primordial para que as propostas de trabalho fossem aceitas e incorporadas no cotidiano educacional. O educador passou a ser o mediador do conhecimento, enquanto o aluno precisou desenvolver e assumir seu protagonismo na construção dos saberes.

A empatia, o entendimento sobre o que ensinar e a metodologia empregada deve sempre ter como princípio a construção do conhecimento do aluno, bem como o aumento de suas habilidades e capacidades, além de humanizar este indivíduo, que por vezes, encontra no ambiente educacional o amparo emocional, físico, econômico e social a ele negado em outras esferas.

Diferentes adaptações e propostas pedagógicas foram sendo aperfeiçoadas entre docente e alunos. Com muito empenho de ambas as partes, as interações melhoraram muito e os próprios alunos estão mais participativos no processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento do protagonismo do educando se tornou nítido quando são propostas interações e trocas significativas de aprendizado.

Assim, criar ambientes pedagógicos presenciais ou a distância é um componente essencial para que o protagonismo do aluno seja adequadamente desenvolvido, dando ao docente a confiança de que, como mediador, o seu trabalho foi feito com louvor neste período de isolamento social e ressignificação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo / Fausto Camargo, Thuinie Darios. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CARVALHO; OKUYAMA; BERTAGNOLI; PAZ; FRANCO. Gamificação no contexto educacional. In: BERTAGNOLLI; MACHADO (org.). **Pesquisas em informática na educação: teorias, práticas e perspectivas** / Silvia de Castro Bertagnolli, Rodrigo Prestes Machado (Organizadores). – Porto Alegre, RS: IFRS, 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (Org). **Anuário brasileiro da educação básica**. SP: Moderna; Todos pela Educação, 2020.

GOOGLE. **Google Meet**. Disponível em: < <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

MORACE, Francesco, 1959 – **O que é o futuro?** / Francesco Morace; trad. Simone Bueno da Silva. – São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran.- Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

PENÍNSULA, Instituto. **Retratos da Educação no contexto da pandemia do coronavírus**. Disponível em: < <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Retratos-da-Educacao-na-Pandemiav2.pdf> >. Acesso em: 07 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes).

– Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. / SENAI. Departamento Nacional. – Brasília: SENAI/DN, 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**/Paula Sibilía; Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: contraponto, 2012.

WHATSAPP. **Sobre o WhatsApp**. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br#:~:text=O%20WhatsApp%20surgiu%20como%20uma,al%-C3%A9m%20de%20chamadas%20de%20voz>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

LARISSA MONTAGNER CERVO

Possui graduação em Letras/Português-Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (2004) e mestrado e doutorado em Letras - Estudos Linguísticos - pela mesma instituição. É professora associada da Universidade Federal de Santa Maria, tendo atuado como Coordenadora do Curso de Graduação em Letras-Licenciatura da UFSM entre os anos de 2016 e 2018. Atualmente, exerce a função de Coordenadora de Desenvolvimento de Ensino na CODE da UFSM, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PRO-GRAD). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua, língua portuguesa, política de língua, história e memória.

Email: larissa.cervo@ufsm.br

MARTHA BOHRER ADAIME

Possui graduação em Química Industrial pela Universidade Federal de Santa Maria (1983) e doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1989). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Santa Maria. Foi diretora de Unidade de Ensino (CCNE) de 2002 a 2010 por dois mandatos. Também foi pró-reitora da Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Federal de Santa Maria e pró-reitora da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Orienta no Programas de Pós-Graduação em Química (nível 7 da CAPES) e orientou no Pós-Graduação em Ciências - Química da Vida e Saúde até 2019. É uma das coordenadoras do LARP (Laboratório de Análises de Resíduos de Pesticidas), da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Separação, atuando principalmente nos seguintes temas: GC-MS/MS, LC-MS/MS, pesticidas, drogas veterinárias em alimentos e amostras ambientais. Atua na gestão da UFSM desde 2002 como diretora, como Pró-Reitora e, atualmente é chefe de gabinete do reitor.

Email: martha@ufsm.br

JERÔNIMO SIQUEIRA TYBUSCH

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2011); mestre em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2007); graduado em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2004). Professor Associado no Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFSM) - Mestrado em Direito. Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM) - Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Pesquisador e Líder do Grupo de Pesquisa em Direito da Sociobiodiversidade - GPDS. Atualmente é Pró-Reitor de Graduação da UFSM. Membro da Diretoria do CONPEDI Gestão 2017-2020 / 2020-2023. Desenvolve pesquisas nas áreas de: Direito Ambiental; Ecologia Política; Direito e Sustentabilidade; Direito Urbanístico; Teoria do Direito e da Decisão Jurídica; Direito e Novas Tecnologias; Tecnologias Educacionais em Rede.

Email: jeronimotybusch@ufsm.br

FÉLIX ALEXANDRE ANTUNES SOARES

Graduado em Farmácia e Bioquímica - Tecnologia dos Alimentos pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), tem mestrado (2003) e doutorado (2005) em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou pós doutorado na Universidade Federal de Santa Maria (2005) em bioquímica toxicológica e na Universidade de Leon, na Espanha, na área de biologia molecular (2009). Membro ordinário da SBBq como e membro da International Neurotoxicology Association. Foi Membro Afiliado da Academia Brasileira de Ciências no período (2016-2020). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Maria e trabalha na área de ciências biológicas (bioquímica), atuando principalmente nos seguintes temas: neuroproteção e antioxidantes. Desenvolve projetos de pesquisa na área de educação em ciências em temas relativos à melhoria do ensino de ciências no ensino básico.

Email: felix@ufsm.br

www.arcoeditores.com

contato@arcoeditores.com

[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)

[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)

(55)99723-4952

ISBN: 978-65-89949-55-8

BR

ARCO
EDITORES