



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE RONDÔNIA



Formação Docente e o Contexto das Crianças no Isolamento Social

ANAIS

Ji-Paraná/RO

.....



III CONGRESSO DE PEDAGOGIA - 01 A 04 DE OUTUBRO DE 2021

REALIZAÇÃO

Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais – DACHS

Campus de Ji-Paraná



UNIR Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

GRUPOS DE PESQUISA

GPEE – Grupo de Pesquisa em Educação e Etnoconhecimento

GPEC – Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências

GEIPEI - Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva

GEPRAM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações Raciais e Migração

LAE – Laboratório Amazônia Episteme

Ji-Paraná/RO

.....

III CONGRESSO DE PEDAGOGIA

Formação Docente e o Contexto das Crianças no Isolamento Social

DE 01 A 04 DE OUTUBRO DE 2021

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação

Profa. Dra. Naiara dos Santos Nienow

Vice Coordenação

Prof. Dr. Gustavo Piovezan

ORGANIZAÇÃO DACHS

Prof. Dr. Alberto Dias Valadão

Prof. Dr. Gustavo Piovezan

Prof^a Ednéia Maria Azevedo Machado

Prof^a Dra Isaura Isabel Conte

Prof^a Esp. Irmgard Margarida Theobald

Prof^a Dra. Naiara dos Santos Nienow

Prof^a Ma. Neidimar Vieira Lopes Gonzales

Prof. Dr. Paulo Gastaldo Claro

Prof. Dr. Reginaldo de Oliveira Nunes

Prof^a. Ma. Rosiane Ribas de Souza Eler

Ji-Paraná/RO

.....

Os artigos publicados nos ANAIS são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

III CONGRESSO DE PEDAGOGIA ONLINE • CONPED

FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DAS CRIANÇAS NO
ISOLAMENTO SOCIAL



30 DE SETEMBRO, 01 E 04 DE OUTUBRO DE 2021 • UNIR

PERÍODO DE INSCRIÇÕES (VIA SIGAA):

01 de agosto a 30 de setembro de 2021 •
sigaa.unir.br/sigaa/public/extensao/loginCursosEventosExtensao.jsf

**PERÍODO DE INSCRIÇÕES COM SUBMISSÃO DE
TRABALHOS ACADÊMICOS (VIA E-MAIL):**

01 de agosto a 23 de agosto de 2021 •
As Submissões de Trabalho devem ser enviadas no E-mail
do GT escolhido.

Para maiores informações, acesse o site do evento:
www.congressopedagogiajipa.unir.br



Sumário

1 - A Arte da Gambiarra na relação com as obras de Cao Guimarães	07
2 – Desafios e Adaptações de Professoras da Educação Infantil em tempo de Pandemia ---	14
3 – A Atitude Docente Frente aos Erros dos Alunos e Autoconceito das Crianças em uma Escolas Pública de Ji-Paraná/RO-----	22
4 – Leitura e Releitura de Obras de Arte com Crianças-----	28
5 – Percepções Docentes da Relação Familiar em Meio as Aulas Remotas	39
6 – Vivências Infantis: Desenvolvimento e Aprendizagens no Contexto do Distanciamento Social	52
7 – Relações de Gênero na Atualidade à Luz da Obra de Raiane Eisler	64
8 - Parceria Público-Privado: A Influência do Instituto Ayrton Senna (IAS) na gestão do Município de Ji-Paraná – Rondônia-----	72
9 – Formação docente: Um percurso formativo na perspectiva de Implantação da Base Nacional Comum Curricular às Práticas Docentes na Educação Infantil	95
10 – A Geografia de Ji-Paraná em Braille: O Desenvolvimento de um jogo par ao ensino de Geografia para educandos cegos	104
11 – A Importância do Lúdico no processo de Alfabetização e Letramento	109
12 – Arte e História na Escola: A Evolução dos Desenhos Animados	120
13 – Didática na Sala de Atendimento Especializado	126
14 – Ernesto Neto: As Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Arte e da Psicomotricidade --	135
15 – Eu, na Universidade: Um Relatos sobre os Meus Sonhos, Obstáculos, Caminhos Percorridos Durante a Minha Vida até a Chegada a Universidade-----	151
16 – Práticas com Educação Inclusiva: Um Relato de Experiência com Aluno autista-----	161
17 – Uma Visita Especial: O Relato de Experiência da Participação de Uma Acadêmica Ouvinte na Semana da Educação Inclusiva em 2018	167
18 – Um Estudo sobre o Sujeito Negro e a EJA no Município de Ji-Paraná/RO	174
19 – A Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental Anos Iniciais: Pensando Planejamentos	187
20 – Analfabetos e suas Vivências: O que eles têm a nos dizer	199
21 – Educampo/Educação do Campo de Ji-Paraná/RO: Registros de Trabalhos de Conclusão e Curso	209
22 – Educação Ribeirinha em Rondônia: Um Olhar sobre seus Diversos Aspectos e Peculiaridades	219
23 – Formação de Professores do Educampo frente a Preservação Ambiental em Escolas da Rede Pública Municipal de Ji-Paraná/RO	230
24 – Aproximação da Escola/Professores com as Famílias no Município de Ji-Paraná/RO ---	239
25 – Prática Interdisciplinar: Educação do Campo e Tendências Pedagógicas Progressistas na EFA – Itapirema Ji-Paraná/RO	250

1 - A ARTE DA GAMBIARRA NA RELAÇÃO COM AS OBRAS DE CAO GUIMARÃES

Andressa Pereira dos Santos; andressa15.psantos@gmail.com; UNIR

Dilma Brites; dilmabrites88@gmail.com; UNIR

GT 01 – Educação de crianças e culturas infantis: Alfabetização, Escrita Letramento e Literatura Infantil

Resumo:

A gambiarra é uma técnica de improviso que permite uma alternativa rápida para situações inesperadas do cotidiano. Sendo assim, quando a pessoa sente que algum objeto poderia ser aperfeiçoado ele recria e modifica para atender a um uso particular. O presente estudo tem como proposta relatar uma atividade prática que foi desenvolvida com uma criança de 06 anos de idade do primeiro ano do ensino fundamental, do município de Ji-Paraná- RO, sobre a criação de algumas obras de Arte, usando os traços de gambiarra, com base no artista brasileiro Cao Guimarães. Além disso, o trabalho tem como intuito apresentar para a criança, a biografia do artista, o conceito de gambiarra e, somando a isso proporcionar na prática, por meio de confecção de esculturas, o exercício de algumas atividades psicomotoras. O trabalho utilizou de uma pesquisa de caráter descritivo, que por sua vez busca observar, investigar e descrever os fenômenos de uma dada realidade. Ao final, notou-se que a criança não conhecia o conceito de gambiarra. No entanto, foi possível verificar, que a confecção das obras, possibilitou o entendimento e a reflexão em relação ao significado de gambiarra. Consequentemente, os exercícios psicomotores, como: lateralidade, equilíbrio, coordenação foram executados na experiência.

Palavra-chave: Artista. Criança. Gambiarra. Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar o conhecimento de Arte é uma prática de suma importância, pois ajuda os educandos a expressar seus sentimentos, sua criatividade e uma série de aspectos humanos, que acrescenta na relação do indivíduo com o universo (VILLAÇA, 2014). Neste texto vamos refletir sobre a arte da gambiarra a partir das obras de Cao Guimaraes, que é um artista que trabalha com uma série fotográfica intitulada Gambiarras. Segundo Dicionário (2009), a Gambiarra, pode ser definida como: “Solução improvisada para resolver um problema ou para remediar uma situação de emergência; remendo.”

O presente texto tem como proposta relatar uma atividade prática que foi desenvolvida com uma criança de 06 anos de idade, do município de Ji-Paraná do primeiro ano do ensino

fundamental, em que a prática consistiu na criação de algumas obras de Arte, usando os traços de Gambiarra, com base no artista brasileiro Cao Guimarães. Nesse contexto, a experiência deu início com uma exposição de slides, contendo algumas fotografias das obras do Guimarães, com intuito de facilitar para a criança o enendimento sobre o conceito de gambiarra.

Foto 1: Gambiarra

Foto 2: Gambiarra



Fonte: Arquivo do artista apud
Enciclopédia Itaú cultura.



Fonte: Arquivo do artista apud
Enciclopédia Itaú cultura.

Esta atividade, ocorreu na residência de uma das acadêmicas (professora), tendo como objetivo trabalhar a biografia do artista, e também o exercício de atividade psicomotora, por meio de invenção de esculturas ou obras artísticas. Vale destacar, que essa proposta, procurou respeitar

o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, e também seu conhecimento prévio do assunto, através de suas vivências.

METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou-se da pesquisa qualitativa descritiva, em que para Andrade (2003, p.124) “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador”.

A atividade foi desenvolvida no dia 22 de abril de 2021 em dois momentos. O primeiro momento ocorreu via on-line, por meio de um diálogo simples na plataforma Google Meet, sobre a biografia, obras do Cao Guimaraes, e exposição do conceito de gambiarra.

Após a explicação, deu início a parte prática trata-se da segunda e última etapa, no qual realizou-se na residência de uma das acadêmicas (professora), envolvendo a construção das obras. Para a realização dessa atividade, foram utilizados alguns materiais tais, como: cadeira, folhas, rolo de papel higiênico, cabide, pregadores, meias, tampinha de garrafa e dentre outros objetos.

RESULTADOS PRELIMINARES

Após a exposição sobre a trajetória do artista e explicação de Gambiarra, a criança compreendeu o significado de artista e também de Gambiarra. Em seguida, verificou-se em seu meio físico a existência ou não de Gambiarra. Conforme observado, a criança em sua residência não tinha nenhum aspecto de improviso. Para entender melhor esse conceito, foi solicitado que fizesse a construção de algumas obras de Arte, usando aspecto de Gambiarra.

A primeira Gambiarra feita pelo menino foi com um rolo de papel higiênico e uma bola de tamanho médio. Instruiu-se comandos de esquerda e direita, para a criança realizar e foi observado que ela tinha dificuldade quanto a identificação do lado direito e esquerdo das mãos. Conseqüentemente, a criança optou por segurar a Arte com a mão direita, lado esse que ela possuía mais facilidade e domínio em usar. Somando a isso, a construção dessa obra proporcionou uma complexidade, principalmente no equilíbrio da bolinha sobre o rolo.

Foto 3: A criança confeccionando a primeira obra de arte



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Além disso, foi possível verificar nesta atividade a prática de umas das habilidades psicomotoras, essencial na educação infantil, como é o caso da Lateralidade. Segundo Alvão e Bogono (2017, p. 2)

A lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. Isto significa que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados. O outro lado auxilia esta ação e é igualmente importante, ou seja, ambos, se complementam.

Compreende-se que a lateralidade é uma percepção útil para vida humana, possibilita a capacidade da criança olhar para todas as direções, usando o domínio de direita, esquerda ou ambos lados do corpo.

A segunda obra de Arte, a criança iniciou separando alguns materiais como: uma folha de papel, lápis de cores, folhas, grão de arroz, macarrão, cola branca, cabide e prendedores. A criança deu início com o desenho de sua própria autoria, depois passou para a etapa de colar os grãos, esperou secar por alguns minutos para não causar defeito na obra. Por fim, a arte foi fixada com prendedores no cabide para a exposição.

Foto 4: a segunda obra de arte, feita pela criança



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Foi observado o trabalho da coordenação motora fina com o uso dos músculos das mãos para desenhar e pintar, com movimentos preciso e delicados, habilidades essas que vão fazer parte da vida da criança para sempre.

Para a criação da última gambiarra, foram necessários alguns materiais, como: adesivo, forma descartável de isopor, tampinhas de leite, e canetinhas para marcar as tampas. A obra teve como proposta a elaboração de um jogo da velha. A criança introduziu a prática recortando o adesivo para fazer as limitações com a orientação de um adulto. Depois, pintou as tampas para diferenciar na hora do jogo, finalizou jogando várias partidas.

Foto 5: A criança elaborando a terceira escultura



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Observou-se a coordenação motora fina para manusear as tampas, como também a percepção espacial que seria a habilidade de relacionar com as coisas ao nosso redor por meio de objetos, pessoas e com nós mesmos como o posicionamento e orientação para criar estratégias.

Notou-se que no primeiro momento da prática, a criança teve dificuldade, quanto ao conceito de gambiarra, devido estar cursando a primeiro ano das séries iniciais, e por não saber ler e nem escrever, a sua compreensão ainda é muito limitada. Iniciamos, a discussão da temática de gambiarra, pela plataforma do google met., com a seguinte pergunta: “Você sabe o que é uma gambiarra?” O menino respondeu: “é um brinquedo.” Notamos, que ele não conhecia o verdadeiro significado. Em seguida, respondemos que: “Sim, também pode ser. Só que não no modelo comum.”

Aos poucos, fomos explicando que uma gambiarra pode ser feita de vários materiais, por meio de improviso, como por exemplo, materiais que temos em casa. Para ajudar ele, compreender o real significado do que é uma gambiarra, solicitamos a construção das 3 esculturas de arte. Desse modo, identificamos que durante a confecção das obras, a criança sentiu algumas dificuldades, como selecionar os materiais que tinha em casa para elaboração das obras. Então, ele começou a ficar irritado e não queria mais participar da atividade. Em seguida, falamos para ele: “Se ele quisesse poderia utilizar seus brinquedos para ajudar a construir nas obras, ele poderia.”. Então, ele disse: “agora eu quero fazer. Posso usar a bola?”. Posteriormente, respondemos que: “Sim”. Deixamos o a vontade para construir seus aspectos de improviso.

Durante a execução, a criança escolheu a bola, e o rolo de papel para iniciar a parte prática. Depois, optou por utilizar folhas de caderno, para fazer o desenho, e acrescentou os grãos, pois lembrou de um trabalho com macarrão que havia realizado na sua escola. Então, quis trazer essa ideia para sua obra. Em um certo momento ele disse: “*Se eu colocar o macarrão no desenho, vai ser uma gambiarra?*”. Explicamos, que sim, pois havia usado um outro objeto de improviso, para colocar no lugar das folhas de seu desenho. Aos poucos foi compreendendo o significado de gambiarra. Diante disso, compreendemos que a prática ajudou o menino a compreender o significado da palavra gambiarras. Logo, devemos levar em consideração o entendimento que criança já possui, e por meio do conteúdo transmitido, via on-line, ele conseguiu colocar em prática, e entender o que é ser um artista, principalmente o que é uma obra de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da atividade realizada, podemos concluir, que a criança não conhecia o significado de artista e nem de Gambiarra. A partir da confecção de obras, com base no Cao, o menino conseguiu compreender de maneira agradável a noção do que é ser um artista, e também o significado de Gambiarra, um conceito identificado nas principais obras do grandioso Cao Guimarães. Além disso, foi perceptível que quando a criança iniciou a construção de esculturas, por meio dos traços de gambiarra. Ele desenvolveu algumas atividades psicomotoras, como: lateralidade, equilíbrio, coordenação motora ampla, fina e desenvolvimento de percepção espacial. Logo, a invenção das obras proporcionou na criança o processo de ensino e aprendizagem envolvendo o conhecimento de Arte, o exercício e domínio do corpo, a

criatividade, e a imaginação no espaço social. Somando a isso, a criança demonstrou grande entusiasmo e interesse em aprender e vivenciar um pouco sobre a vida do artista Cao Guimarães, por meio da criação de novas gambiarras, utilizando materiais do dia a dia.

Diante dos fatos relatados, conseguimos compreender que nós como futuras educadoras, podemos utilizar artistas brasileiros, para trabalhar conceitos vividos no cotidiano das crianças, como é o caso de Gambiarras. Cabe ainda dizer, que a experiência desenvolvida com a criança, permite também aos alunos da educação infantil, o trabalho das habilidades psicomotoras. Consequentemente, proporcionado grandes benefícios no desenvolvimento corporal da criança, como também no ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVÃO, L. C.; BOGONO, R. M.. **Lateralidade**: um estudo de caso de crianças canhotas. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira: Edição Especial - Cadernos Ensino / EaD, e- 5146, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalho científico na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Dicionário Online de Português. **GAMBIARRA**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/gambiarra>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

Gambiarras e Mestres da Gambiarra, por Cao Guimarães. Disponível em: <<http://www.obrasilcoms.com.br/2013/11/gambiarras-e-mestres-da-gambiarra-por-cao-guimaraes/>>. Acesso em: 25 de abr. 2021.

GAMBIARRAS 13. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra13917/gambiarras-13>. Acesso em: 30 de agosto de 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

VILLAÇA, Iara de Carvalho, **ARTE-EDUCAÇÃO: A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA**. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_arte_educacao_metodologia_educativa>. Acesso em: 26 de abr. 2021.

2 - DESAFIOS E ADAPTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA

Poliana de Oliveira Ernesto Cerqueira; polioliveira0009@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, SEMED.
Silmara de Alcântara Xavier; silmaradealcantara@gmail.com;
Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, SEMED.
Simone Silveira Brasil Rossi; simonebrasiljipa@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, SEMED.
Vanessa de Oliveira Chaves; vanessa.chavesnu@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, SEMED.

GT 01 – Educação de crianças e culturas infantis: Alfabetização, Escrita, Letramento e Literatura Infantil.

RESUMO

Este texto relata a experiência de professoras da Educação Infantil do município de Ji-Paraná, tendo por objetivo demonstrar os desafios e dificuldades frente à pandemia, e as adequações da docência na tentativa de garantir o protagonismo e os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de suas turmas. O relato se baseia na narrativa, em relação às vivências de experiências remotas que vivenciamos enquanto professoras e professoras formadoras na Educação Infantil. Para dialogar com esse relato, utilizamos os autores Gallo (2019), Staccioli (2013), e documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná/RO (2020). O distanciamento social nos trouxeram inquietações: Como acolher as crianças e suas famílias à distância? Como fazer Educação Infantil sem as interações das crianças e seus pares? O que propor para garantir os direitos das crianças? A busca por respostas se deu através das adaptações e reinvenções das práticas pedagógicas, da pesquisa, dos estudos e trocas de experiências entre colegas, propondo experiências que as crianças pudessem vivenciar em seus lares e que dialogassem com as Orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-paraná.

Palavras-chave: Pandemia. Educação Infantil. Experiência remota. Adequações das práticas.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho, viabilizado no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), através da linha de Pesquisa de Crianças e Infâncias: Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil intenciona relatar os desafios, dificuldades frente à pandemia e

as adequações que a docência precisou fazer na tentativa de garantir o protagonismo e os direitos de desenvolvimento e aprendizagem de suas crianças.

Ao final de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS), foi notificada pela cidade de Wuhan, província de Hubei, na República da China de uma nova cepa, que não havia sido identificada antes em seres humanos, do (tipo) coronavírus que provocou vários casos de pneumonia em pessoas desta cidade (OPAS, 2020). Os casos foram se alastrando rapidamente pelos países ao redor do mundo e o Brasil registrou seu primeiro caso em fevereiro de 2020. Em março, com o aumento da propagação do vírus pelo mundo, foi nomeada pela OMS como Pandemia, o que fez o mundo adotar o distanciamento social, como uma das medidas de prevenção da proliferação do vírus.

Em meados de março, como medida cautelar, as autoridades começaram a homologar decretos com normativas a serem seguidas, para prevenção da doença que crescia os números de casos, bem como de mortes da população mundial. O Diário Oficial da União publicou em sua Edição: 55-C Seção: 1 a ocorrência do estado de calamidade pública. Logo o estado de Rondônia, seguindo a publicação da União, emitiu o Decreto Estadual Nº 24.871, que também decretou calamidade pública, e em seu Artigo 5º instituiu a suspensão pelo prazo de 15 (quinze) dias, podendo ser prorrogada por iguais períodos, as atividades educacionais em todas as instituições das redes de ensino pública e privada.

Em Ji-Paraná sendo decretada a suspensão das aulas, com o passar dos dias e a incerteza da chegada do fim da pandemia, começou-se a pensar em propor novas formas de garantir o direito à educação para todos, em específico para a educação infantil, o que permeia esse relato.

“Educação Infantil, compreende a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos, caracterizadas como espaços públicos educacionais e não domésticos, que educam e cuidam de crianças da primeira infância como ações indissociáveis.” (BRASIL, 2010, p. 97). Esse espaço teve que ser mudado, devido ao enfrentamento à COVID- 19, em que as aulas passaram a acontecer de forma remota nos ambientes domésticos, com as famílias sendo as mediadoras.

Momento esse nos quais nos deparamos com os primeiros desafios que geraram muitas inquietações: Como acolheríamos as crianças e suas famílias à distância? Como faríamos uma

Educação Infantil sem corpos, sem as interações e brincadeiras? O que proporíamos para garantir os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Corroboramos com as ideias de que a educação infantil se efetiva no ato de ir e no estar junto com as crianças, nas interações das crianças com seus pares e conforme afirma (GALLO, 2019, p.15):

A ideia de uma infância maior e de uma educação como solidariedade, agenciamento coletivo de desejo entre adultos e crianças, hoje, não passa de uma utopia, no sentido estrito da palavra. A educação pensada como “*co-ire*” implica em: caminhar juntos, produzir juntos, aprender juntos, criar juntos... conviver, partilhar a vida e nesta partilha produzir um futuro comum.

Desse modo, como seria possível viver a educação infantil longe das crianças? Como caminhar junto às crianças com suas investigações? Como conviver no distanciamento social? Nosso desafio foi buscar uma prática, mesmo sabendo que nem uma prática remota se aproxima das especificidades da educação infantil e do modo como as crianças operam no mundo. Assim, adequamos nossa prática, adaptando a docência na primeira infância à uma nova realidade, pesquisando, estudando, propondo vivências que as crianças pudessem viver em seus lares e que dialogassem com as Orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-Paraná.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO REMOTO: Acolher e ser Acolhido (a)

É comum, todo início de ano, recebermos as crianças de forma descontraída para que elas se sintam acolhidas. Um período de adaptação no qual algumas crianças chegam chorosas, outras com entusiasmo por estar em um ambiente tão diferente cheio de coisas inéditas. E em 2020 tivemos essa oportunidade entre fevereiro e março, foram cerca de duas a três semanas de adaptação, para que as crianças se acalmassem, através do acolhimento caloroso das professoras acalentando seus choros e suas emoções. Nesse sentido, Staccioli (2013, p.7, apud CEDES, 1995) afirma:

[...] É, certamente, importante a capacidade do professor e da escola, em seu todo, acolher as crianças de modo personalizado e lidar com as suas emoções e com as de seus familiares durante os delicados momentos de separação, de ambientação cotidiana e de construção de novas relações com os colegas e com outros adultos.

Nesse pouco período de tempo foram possibilitadas às crianças, propostas de interações e brincadeiras por meio dos arranjos coletivos¹ nos pátios e em áreas externas, nas salas referências, bem como o refeitório, onde as crianças puderam interagir com seus pares e professores. Socializaram em vivências no coletivo, explorando os parques, os diversos brinquedos, materiais e ambientes. Ali estavam estabelecendo as relações, a escuta, as intencionalidades, investigações, aprendizagem e o desenvolvimento cotidianamente.

Em meados de março com a “Pandemia”, distanciando as crianças desse espaço onde havia muito a ser explorado, as relações, interações e brincadeiras foram arrancadas bruscamente das crianças e dos professores e professoras.

A Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED), na tentativa de minimizar este impacto sobre as crianças, encontrou uma maneira de estreitar os laços entre as crianças e escola, através da confecção do diário da pandemia, onde foi enviado para as famílias o material impresso, no qual as crianças iriam registrar diariamente por meio de registros, desenhos, colagens de suas vivências ao longo dos dias de distanciamento social em casa, com o que mais lhe chamasse a atenção em cada dia. Com pouco sucesso, pois todos se encontravam em um cenário de insegurança, medo e com mais dúvidas do que certezas.

Posteriormente, a escola sob orientação da SEMED, se organizou para atender as crianças com as propostas de atividades remotas, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA) e orientações da (OMS).

A partir desse momento, passamos por constante angústia e questionamentos: Como faríamos educação infantil sem interagir com as crianças? Como acolheríamos as crianças e suas famílias à distância? Existiria uma maneira de fazer Educação Infantil sem corpos? O que proporíamos para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

Passamos a planejar para crianças que agora não estavam presencialmente na instituição, mas em suas casas, cada uma com sua realidade e particularidades. A todo momento mais questionamentos nos atravessavam: Como garantir direitos de aprendizagem nas vivências

¹ Os arranjos coletivos são as projeções de momentos em que crianças de grupos etários e/ou turmas diferentes interagem nos mesmos espaços organizados intencionalmente com diversidade de materiais. (CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE RONDÔNIA/2020)

remotas? Como as famílias se organizariam para estar junto e auxiliar as crianças com as atividades propostas por nós?

Freire (2008, p.145) diz em seu livro Educador, “escola não é casa. Casa não é escola.”. Casa é o espaço da privacidade familiar onde há laços e intimidade parentesca. Escola, um espaço público, onde se convive em grupo de iguais direitos, lugar de aprendizagem. Ainda, segundo a autora:

Na família, aprender é “natural” e espontâneo porque sedimenta-se na intuição, na informalidade orientados por valores. [...] Na escola aprender não é natural, nem espontâneo (lida-se com a naturalidade e a espontaneidade) porque trabalha-se a sistematização do conhecimento. [...]

Nesse sentido, o ambiente familiar não tem intenção de propor saberes, é o lugar onde a criança age com seus objetos, com seus pertences, sem necessitar de uma projeção organizativa para suas experiências e brincadeiras. Na escola a criança trilha por espaços pensados intencionalmente para que elas explorem, interajam, se relacionem, vivenciem com pessoas diferentes de seu convívio familiar, validando suas descobertas e ampliando seus saberes. E nesse caso surge o docente que projeta toda essa organização intencional, no qual se refere à projeção semanal, que por sua vez, nesse momento também passou por adequações, em que os professores precisaram adaptá-lo.

Esta organização se deu da seguinte forma: as propostas foram organizadas em sacolinhas ou envelopes e separadas em caixas por turma, sendo uma para entrega, e outra, à retirar. A entrega era semanalmente, que mais tarde passou a ser quinzenalmente, a comunicação com a família era por meio da mídia WhatsApp (onde foram postadas as propostas de experiências como brincadeiras, experiências com elementos da natureza, propostas para trabalhar o corpo, transformações da matéria, jogos, registros de variados situações cotidianas e de histórias; vídeos; orientações e devoluções das atividades realizadas pelas crianças).

Embora, tenhamos buscado alternativas de comunicação com as famílias de modo diversificado para que conseguíssemos orientar a respeito das atividades remotas. Ainda assim, foi baixa a adesão das atividades remotas pelas famílias, não só na instituição em que atuamos, mas em todo o município de Ji-Paraná. Essa situação, nos fez pensar em outras questões: o que propor às crianças sem que tomem tanto tempo da família, visto que a maioria dos adultos

trabalha e alguns têm mais de um filho na escola e muitas vezes, sem recursos tecnológicos. Fazíamos o que estava ao nosso alcance, e quando as expectativas não eram atendidas, surgiam o desânimo e a frustração. A válvula de escape era quando tínhamos a oportunidade de nos encontrarmos com nossos pares por meio de plataformas digitais para trocarmos as angústias e experiências em comum, ouvir de outros professores que as dificuldades deles eram as nossas também, gerava uma sensação de “não estar sozinha” neste momento de tantos desafios. Mas também era um momento de trocas de práticas que deram resultados positivos e que nos ajudaram a pensar em outras formas de realizar as propostas, como por exemplo, disponibilizar kit de materiais necessários para o desenvolvimento de cada proposta enviada às crianças.

Para proporcionar o melhor às nossas crianças, e fortalecer o vínculo das crianças-escola, escola-criança, fez-se necessário adequarmos ao “novo normal”, na tentativa de reduzir os prejuízos ao mínimo possível. Adaptando-se a uma docência com o apoio da tecnologia, utilizando a internet e tecnologias de informação e comunicação como: celulares, tablets, computadores, filmadoras, gravadores e TVs como ferramentas indispensáveis, transformando-os em recursos úteis para a educação nesse momento de pandemia. Elaboramos atividades mais dinâmicas, passamos a gravar vídeos, aprendemos a fazer edições, utilizamos novos recursos e aplicativos digitais, entre outros recursos como suporte para as experiências remotas. Além disso, elaboramos orientações para pais e responsáveis, com intuito de ajudá-los a compreenderem os objetivos das atividades, e o porquê da importância dessas experiências para as crianças.

No início do ano de 2021 a Secretaria Municipal de Educação fez uma grande mobilização de formação continuada para todos os professores e professoras da rede municipal de Ji-Paraná, ofertando formação intitulada “Formação Tecnológica: Limites e Possibilidades”; na qual tivemos a oportunidade de ampliarmos saberes em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar. Tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.(BNCC, 2017, p. 9).

Desse modo, conseguimos amenizar nossas angústias através das adequações das práticas pedagógicas, das adaptações de nossa docência, através da pesquisa, estudos, proposições que dialogassem com o currículo, por mais desafiador que fosse, ser professor (a) de Educação Infantil em tempo remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora estejamos em um século globalizado, conectado e tecnológico, a pandemia veio nos mostrar o quanto estávamos desatualizadas em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), e as escolas com recursos defasados, como por exemplo a internet de baixa velocidade. Com essa fragilidade, tais fatores contribuíram para acentuar as dificuldades tanto da escola, quanto das famílias em adaptar-se ao novo contexto de educação à distância.

Desse modo, nesse tempo remoto buscamos, mesmo com todas as dificuldades, adequarmos o “fazer pedagógico” através da pesquisa, estudos e trocas com nossos colegas, propondo experiências que dialogassem com o currículo, na tentativa de contemplar os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Vale ressaltar que nesse momento histórico que marcou nossas vidas, nos comprometemos a fazer o melhor possível, para ofertarmos as propostas remotas de forma criativa e instigante para nossas crianças. Porém, mesmo com todo nosso engajamento, não conseguimos garantir o protagonismo e os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em sua totalidade, pois a experiência remota não se aproxima da significativa realidade presencial, no sentido de acolher as crianças em sua inteireza, tão pouco dos seus afetos e percepções de suas singularidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Coronavírus** N21. Disponível em: <http://saude.gov.br/images/pdf/2020/July/08/Boletim-epidemiologico-C>. Acesso em: 12 ago.2021.

Ji-PARANÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná/RO**, Ji-Paraná: SEMED, 2020.

FREIRE, Madalena. **Educador**. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALLO, Sílvio. Do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. In: ABRAMOWICZ, Anete. TEBET, Gabriela. **Infância e pós-estruturalismo**. 2ª ed. São Carlos, 2019.

OPAS/World Health Organization. Histórico da pandemia de COVID-19. **OPAS**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 ago 2021.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do Acolhimento na Escola da Infância**, Edição Português, 2013.

3 - A ATITUDE DOCENTE FRENTE AOS ERROS DOS ALUNOS E AUTOCONCEITO DAS CRIANÇAS, EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JI-PARANÁ/RO

Vagner Magalhães dos Santos¹-UNIR

Vagner.jipa.20@gmail.com

Ediane Magalhães da Silva²-UNIR

Edianemaga@gmail.com

Raylaine Rodrigues Raasch³-UNIR

Ray.raasch@gmail.com

GT 01-Educação de crianças e culturas infantis: Alfabetização, Escrita, Letramento e Literatura Infantil-UNIR

INTRODUÇÃO

Os erros e os acertos fazem parte do contexto escolar, principalmente no que tange ao processo de avaliação dos discentes. Todavia, no processo de ensino aprendizagem o erro é considerado, em sua maioria, como algo ruim e não como uma possibilidade de ensino. Segundo Freire e Faundez:

Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais[...] então, nesse sentido a pedagogia da liberdade, ou da criação, deve ser tremendamente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, com única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada a pedagogia do erro. (FREIRE; FAUNDEZ,1985, p.52).

Freire e Faundez propõe uma mudança na prática docente no que tange ao erro do discente, e o considere uma “forma provisória de saber”. O erro deve ser considerado uma possibilidade de ensino, e a partir dele causar uma desequilíbrio no indivíduo, para que ocorra à aprendizagem. Portanto, é importante analisar qual é a reação dos professores frente aos erros dos alunos, e qual a reação/emoção e o autoconceito do discente a respeito.

O projeto foi realizado com o objetivo de compreender à ação/atitude do docente frente aos erros de seus alunos ao serem avaliados e em sala de aula. Além de analisar como os alunos reagem, e suas emoções ao serem avaliados e/ou corrigidos quando erram, e se isso afeta em seu

processo de aprendizagem. Ademais, examinar como os professores lidam com os erros e os acertos de seus discentes.

METODOLOGIA EMPREGADA

Levando em consideração os aspectos apresentados, o projeto de caráter avaliativo da disciplina de Psicologia da Educação II, foi aplicado em uma Escola pública estadual de Ji-Paraná (RO) “Coelhinho Pulante”, em uma sala do 4ºano, com 28 alunos. Em que, foi utilizado um questionário para investigar como os alunos reagem quando corrigidos e qual o sentimento frente ao erro. Segundo Gil (1999, p.128) o questionário pode ser definido “como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Todavia, para alcançar os objetivos citados foi necessário além do questionário, a observação direta para melhor obtenção de dados a respeito dos discentes.

As principais dificuldades encontradas foram: A desconfiança da direção perante a pesquisa e coleta de dados feita pelos acadêmicos, mesmo após o esclarecimento a respeito do projeto; a reação dos alunos através de perguntas, e a serventia do trabalho realizado, visto que, os envolvia diretamente; e devido ao fato de chegar em sala de aula a Vice-diretora e a docente exigirem dos alunos um bom comportamento, pois, achamos de grande importância observar a turma como ela realmente era, mas as crianças mesmo com o pedido, foram elas mesmas, o que foi fundamental para realização dos levantamentos realizados.

DESENVOLVIMENTO

Durante o decorrer da vida escolar, os erros têm sido utilizados como uma forma de culpar e reafirmar o insucesso dos discentes perante o processo de ensino aprendizagem, e muitas vezes tiranizado pelo docente por meio de castigos, logo, não utilizados como forma significativa de orientar o aluno e possibilitar a aprendizagem por meio do mesmo. Assim, foi constatado na realidade a qual nosso projeto foi aplicado, uma vez que, na turma de quarto ano da escola

“Coelhinho Pulante”, o erro ou a não realização da tarefa (ou parte majoritária da mesma), era resultado para castigos como: não poder ir beber água e ir ao banheiro, além, de poder acabar sentando no chão. O que inicialmente não fazia sentido, porém, em uma conversa com um dos alunos considerados “repetentes” e “difíceis” perante a docente, foi descoberto que o sentar no chão era um método de punição utilizado pela professora para reprimir e envergonhar os alunos hiperativos e os que empinavam cadeiras.

No decorrer da aplicação do projeto também constatamos que os alunos lidam bem com seus erros e buscam aprender com eles, pois, sempre indagavam o porquê do erro e qual seria a forma correta de realizar a questão. Isto foi possível ser observado diretamente, visto que, auxiliamos a professora durante as correções, além de auxiliar os alunos que estavam com dificuldade nas disciplinas de Português e Matemática, pois, eram as matérias estudadas nos dias em que foi aplicado o questionário e feita a observação direta, que se deu em duas Segundas-feiras, nos dias 30/09/19 e 07/10/19.

O questionário foi composto de quatro perguntas que tinham como objetivo identificar qual a concepção de erro para os alunos; como se sentem quando erram; se já sofreram represálias ao errar e como reagiriam ao erro de seus alunos se fossem professores. Ademais, também foi possível compreender como a docente reage com os erros dos alunos, visto que, a resposta deles enquanto professor é refletida na imagem/concepção de docente a qual eles têm.

Como já foi citado, a primeira questão tinha como objetivo identificar a concepção de erros para os alunos. A maioria associou o ato de errar com o fato de não acertar a atividade, ou seja, errar tarefas feitas em sala ou no ambiente escolar. Contudo, alguns associaram o errar ao fato de xingar ou responder os pais, fazer coisas ilícitas ou brigar com os seus colegas. As respostas mais marcantes foram: “Roubar, fumar droga”, “Errado é ser ladrão”, “Não respeitar os colegas” e “Brigar, roubar, matar, se suicidar, fazer bagunça”. O que leva a indagar que talvez estas crianças estão próximas/ou, inseridas em uma realidade onde tais fatos ocorrem.

A segunda pergunta tinha como finalidade descobrir como os alunos se sentem quando erram alguma atividade escolar, e grande parte deles se sentem mal quando erram alguma tarefa. As respostas que predominaram foram: “triste”, “mal”, “nervosa”, “chata”, “tímida” e

"envergonhado". Um respondeu "Eu me sinto ótimo porque não tem problema nenhum nisso" e outro " eu me sinto de boa porque é escola não é tudo que eu vou acertar".

A terceira pergunta tinha o objetivo de identificar se os alunos sofreram repressão e/ou foi alvo de algum ataque por errar, e como se sentiram. A maioria dos discentes já sofreram algum tipo de represália e a maioria das respostas foram "sim, muito triste", "magoado", "envergonhado". Logo, foi constatado que cerca de 64% dos alunos já sofreram algum tipo de ataque verbal por errar, e outros 36% não foram alvos.

A quarta pergunta tinha propósito de identificar como eles agiriam como professor frente ao erro, além de compreender como a atitude docente influencia na imagem das crianças, na maneira como se deve agir como professor quando seu aluno erra. Logo, para tal destaca-se as seguintes respostas: "Eu deixava de castigo", "Ficaria triste", "Bravo", "Chamava a mãe", "Levaria na direção" e "Eu gritaria com ele". Contudo, a maioria das respostas foram: "Falaria que estava errado e mandaria fazer de novo" "Ia mandá-la arrumar".

Portanto, elas deram grande ênfase a prática docente a qual estão inseridos, como pode ser notado em: "Mandaria apagar e fazer de novo" e "Volta e faz de novo". O ato de apagar e refazer novamente é muito significativo para eles, um aluno em particular sofreu represália por conta de sua letra por parte da professora, e ao preencher o questionário teve dúvidas. Logo, chamou um dos(a) acadêmicos realizadores(a) do projeto, porém, ao aproximar-se dele, tampou sua escrita para que não fosse vista, além, de em seguida apagar e refazer novamente sua resposta, mesmo estando correta.

Segundo Luckesi (2006, p.59) quando os erros ocorrem, "não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz", pois, quando o erro é convertido em punição, pode atingir profundamente as crianças, visto que, as mesmas estão em desenvolvimento e o/a professor/a tem forte influência sobre a sua autoestima, uma vez que é nele/a que a criança busca o recebimento do reconhecimento e aceitação fora do núcleo familiar.

RESULTADOS PRELIMINARES

Compreendemos que à ação/atitude do docente frente aos erros de seus alunos e modo como são avaliados em sala de aula têm impactos significativos no processo de ensino/aprendizagem, e principalmente na autoestima dos discentes, uma vez que, cada aluno reagirá de forma distinta a esta correção. Contudo, ficou evidente que quanto mais agressiva for a mesma, mais o professor perde. E o aluno sofre um emaranhado de sentimentos, como se sentir envergonhado, nervoso ou com medo.

Um fato a ser destacado é o aluno que sofre repressões por sua letra, visto que, explicitamente está desenvolvendo traumas não só emocionalmente, mas psiquicamente, pois, como por instinto apaga ou esconde tudo que escreve, quando alguém se aproxima. Portanto, é necessário enfatizar que a autoestima das crianças diante do erro e castigo, tem um resultado na aprendizagem e também na vida adulta. Segundo Andrade:

A autoestima começa a se formar na infância, a partir de como as outras pessoas nos tratam, ou seja, as experiências do passado exercem influência significativa na autoestima quando adultos. Perde-se a autoestima quando se passa por muitas decepções, frustrações, em situações de perda, ou quando não se é reconhecido por nada que faz (ANDRADE, 2017, p.5514).

Logo, é fundamental repensar o erro, encará-lo sobretudo como uma possibilidade de ensino, um ponto de retomada para o saber a qual está instigando e buscando. Além, de enquanto docente ser capaz de analisar sua prática e como ela está sendo interiorizada e significada pelos alunos, visto que, ela também constrói a imagem do professor frente o aluno, e a forma que ele irá lidar com o erro é significativo no processo de ensino/aprendizagem. Deve-se repensar também os elogios, é bom recebê-los, contudo, quando eles são utilizados para elevar uns e rebaixar outros, são sem dúvidas dolorosos, principalmente, para aqueles em fase de desenvolvimento não apenas físico, psíquico, mas também emocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Juliana A. **Autoestima e aprendizagem escolar: uma visão psicopedagógica**. EDUCERE: IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO).

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem no contexto escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

4 - LEITURA E RELEITURA DE OBRAS DE ARTE COM CRIANÇAS

Júlia Calorina Silva Borges; julyakarol@gmail.com; UNIR
Natielle Silveira dos Santos; natinatiellepo70@gmail.com; UNIR
Vanessa Freitas Souza; vfreitas030@gmail.com; UNIR

GT 01 – Educação de crianças e culturas infantis: Alfabetização, Escrita, Letramento e Literatura Infantil

Resumo:

Apresentamos neste trabalho os resultados da nossa experiência com uma criança de 6 anos ao interpretar e reinterpretar obras da artista plástica brasileira Leda Catunda. Nosso estudo se apoiou aos pressupostos teóricos de Vigotski e teve como objetivo perceber como a arte se assemelha à brincadeira, visto que as duas são atividades intrínsecas da criança, bem como estudar como estas atividades promovem o desenvolvimento psicomotor do sujeito. Para desenvolvermos este estudo, partimos de uma pesquisa bibliográfica e seguimos para uma metodologia descritiva. Os dados foram obtidos a partir da leitura das obras de arte com a criança, seus comentários contribuíram para sua inspiração e para que ela se expressasse por meio da releitura visual das obras analisadas. Destacamos como relevante o fato de que quando permitimos que a criança argumente, se expresse e exteriorize seus pensamentos e sentimentos por meio de sua linguagem sensível e subjetiva do mundo, estamos encorajando-a agir de forma autônoma.

Palavra-chave: Leitura e Releitura de Obras. Brincadeira. Criança. Criatividade.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência emergiu de uma atividade prática proposta nas aulas do Componente Curricular de Brincar e Educação do 3º período do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná. A atividade consistia no desenvolvimento de duas atividades de releitura de obra com uma criança em idade escolar, tendo como princípio de inspiração as obras *Onça Pintada* (1984), *Amoroso* (2007), *Joaninha* (2016), *Cachorro* (2017), *Casalzinho* (2007) da artista plástica Leda Catunda.

Leda Catunda é uma artista visual, pesquisadora e professora brasileira. Suas obras se baseiam na apropriação de imagens e estampas e dentre os tantos materiais utilizados por ela, o mais comum é o uso de tintas sobre peças industrializadas, tais como: lençóis, fronhas, toalhas, cortinas etc. Sempre atenta ao comportamento das pessoas, ela capta o que está a sua volta e

utiliza como inspiração para as suas obras. Como ela mesma diz em uma entrevista para a Revista Vogue (2015): “gosto de gostar do que os outros estão gostando”.

Partindo da noção de que vivemos em uma sociedade industrial baseada em princípios materialistas e consumistas, o trabalho da artista é ressignificar e banalizar imagens presentes na sociedade, chegando a despertar estímulos provocativos ao espectador, além de aguçar a curiosidade e o desejo de tocar em suas obras em virtude das combinações de materiais e texturas diversas.

A referência principal para a realização da primeira atividade de releitura foi a obra “Onça Pintada” de Catunda, que se apropriou da imagem do seu próprio cobertor para atribuir um novo significado àquela gravura. É a partir da contextualização da obra que se faz a releitura, da exploração dos elementos artísticos que a artista utilizou e o uso de diferentes cores e materiais nas novas produções artísticas. Dessa maneira, o grupo pensou em inúmeras peças industrializadas com gravuras e com a presença de algum animal para fazer a releitura. A peça escolhida foi um pano de prato, muito comum na vida das pessoas.

Ao longo dos estudos feitos sobre a vida e obra de Leda, descobrimos que ela constrói diários de ideias ou “esboços” em seu ateliê antes de desenvolver seus trabalhos. Por esse motivo, decidimos trabalhar com tecidos e explorar a prática de recorte e colagem para encapar um caderno de desenhos que servirá como um diário de ideias criativas.

Na realização deste trabalho foi utilizada como proposta metodológica uma pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender a importância do brincar e o fazer artístico no desenvolvimento psíquico da criança. Para tal, reuniram-se leituras de materiais estudados em sala de aula, dentre eles, destacam-se: *Teoria e Prática em Psicomotricidade* (Almeida, 2006); *A Brincadeira e o seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança* (Vigotski, 2008); *Imaginação e Criação na Infância* (Vigotski, 2009); e *Arte Brasileira Para Crianças: 100 artistas e atividades para você brincar* (Diegues; Fortes; Kerti; Lopes, 2016).

Devido a atual pandemia, somente uma criança participou das atividades artísticas, além de fazer parte do vínculo familiar de uma das autoras do trabalho. Foram feitos dois encontros no mesmo dia, em horários diferentes para desenvolver cada atividade: pela manhã, houve

interações e diálogos sobre as obras e elaboração da primeira atividade; no período da tarde, houve a elaboração da segunda atividade.

Em linhas gerais, o trabalho tem como objetivo apresentar a experiência prática de releitura de obras com uma criança de seis anos e comentar a respeito de suas reações no percurso desta atividade, assim como compreender a brincadeira e o fazer artístico como promotores da criatividade e imaginação da criança. Abaixo, segue o relato e os procedimentos das atividades desenvolvidas, com as reações e comportamentos da criança. Em seguida, apresentamos as ideias principais dos autores e autoras estudadas para fundamentar nossa discussão. Depois, temos as considerações finais com os resultados e por fim, as referências.

IMAGINAÇÃO E ATIVIDADE CRIADORA EM VIGOTSKI

Procuramos nos aprofundar nas ideias do teórico Lev S. Vigotski para fundamentar nosso trabalho. Ele nos diz que a imaginação e a criação são dois estímulos que auxiliarão de forma positiva na tomada de decisões, na maneira de perceber o outro e as situações ao redor da criança. De acordo com Smolka e Prestes (2009, p. 16), é importante que a criança tenha na infância acesso à brincadeira e às atividades artísticas para desenvolver seu processo de imaginação e criação:

É na brincadeira que a criança "começa a agir independentemente daquilo que vê" (A formação social da mente, p. 110). Palavras e gestos possibilitam transformar uma coisa em outra. É a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais (*apud* VIGOTSKI, 1978, p.110).

Com esse discurso, compreende-se que a imaginação antecede o ato de criação e a capacidade imaginativa aumenta conforme as experiências que adquirimos e acumulamos ao longo dos anos. Em outras palavras, toda atividade criadora se manifesta por meio das experiências anteriores do sujeito e é neste sentido de promoção da imaginação e criatividade da criança que se desenrolou esta nossa atividade, ou seja, quantas experiências mais proporcionarmos à criança, quanto mais ela ver, ouvir e experimentar, maior será sua capacidade imaginativa futura.

PARTICIPANTE DO ESTUDO

A decisão de selecionar somente uma criança para participar deste estudo se deu por motivos de segurança em relação ao cenário pandêmico que estamos enfrentando. Ademais, a criança selecionada é do convívio familiar de uma das autoras do trabalho, sendo escolhida por pensarmos que ela fosse capaz de realizar as pretendidas atividades e por ter demonstrado interesse na participação.

A identidade da criança será protegida ao longo da escrita, sendo assim, atribuímos-lhe o nome de Orfeu. Orfeu tinha 6 anos de idade quando realizou a atividade. Revela ser uma criança afetuosa, mostra ser muito alegre, comunicativo e expressivo. Demonstra a todo momento o interesse de saber e aprender coisas novas, além de demonstrar autonomia nas atividades. Revela também ser ótimo no raciocínio lógico-matemático. Orfeu tem dois irmãos e uma irmã e uma gatinha de estimação chamada Sol.

PROCEDIMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E RELEITURA DE OBRAS

Iniciamos a prática com a familiarização das colegas Vanessa e Natielle com a criança, além da apresentação (via Google Meet) sobre a artista Leda Catunda e algumas de suas obras (Amoroso, Cachorro, Casalzinho, Joaninha e Onça Pintada). Feito isso, estas obras foram analisadas, partindo de diferentes abordagens em cada obra apresentada.

Figura 1. – Onça Pintada



Fonte: Galeria virtual de obras de Leda Catunda, 1984.

A primeira obra analisada foi a *Onça Pintada* (1984). A seu respeito questionamos: O que você vê nesta imagem? Descreva-a para nós. Orfeu respondeu meio risonho, mas com

sinceridade: “Parece um sapo. Um sapo onça muito bizarro.” Perguntamos também se ele havia gostado das cores desta gravura e ele nos disse: “Achei bizarra, mas eu gostei das cores dela.”

Figura 2. – Joaninha



Fonte: Catálogos das Artes, 2016.

A obra *Joaninha* (2016) foi a segunda figura explorada e para isso, fizemos as seguintes perguntas: Como você acha que foi feita esta pintura? Você acha que foi difícil fazer? As respostas, portanto, foram: “Eu acho que deve ter sido fácil né, é só pegar um pano e pintar com cores bonitas.”

Figura 3. Cachorro.



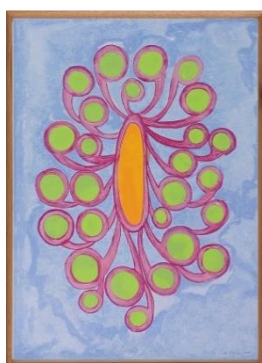
Fonte: Galeria Estação, 2017.

Quando questionamos ao Orfeu o que ele via nesta obra e se havia gostado de alguma coisa nela, ele nos disse: “É uma vaca! Não, é um cachorro vaca!”, “Eu gostei dos cogumelos nele, essas coisas redondas e vermelhas aí ó...”

Figura 4. Casazinho.

Fonte: Espaço Arte, 1961.

Na obra *Casalzinho*, questionamos o seguinte: **O que esta imagem te faz lembrar? Você gosta do que vê nela?** As respostas “Me lembra um monte de gosto de dinossauros, sabia que



de Orfeu à essas questões foram: dinossauro em cima do outro. Eu galinhas são dinossauros?”.

Figura 5. Amoroso

Fonte: Galeria virtual de obras de Leda Catunda, 2008.

Esta foi a última obra apresentada. Aqui fizemos somente uma pergunta: Esta imagem te deixa feliz ou triste? Orfeu respondeu: “Me deixa triste é claro, parece o Corona. Por que ela desenhou o Coronavírus?” Dizemos que a obra se chamava *Amoroso*, ele então questionou por que e como um desenho que se parece com uma coisa tão ruim pode ser chamado desse jeito.

A partir das observações e respostas da criança em relação às obras, percebemos o quão valioso é dar voz à uma criança, permitindo que ela manifeste seus pensamentos livremente através de seu olhar sensível e subjetivo perante os elementos visuais do mundo artístico e do próprio mundo em si.

Posteriormente, a colega conhecer os materiais necessários em seguida pedimos que a criança



Júlia levou Orfeu para para executar as atividades, manipulasse os objetos para

caracterizar as texturas de cada um. Depois disso, apresentamos o intuito e o objetivo da prática. Cabe ressaltar que a mistura das cores foi uma parte importante no desenrolar das atividades, uma vez que tínhamos apenas 5 cores (azul, amarelo, vermelho, preto e branco), sendo possível observar a noção de uso das cores por parte da criança.

A primeira atividade teve início com a coloração da gravura de um pano de prato, tendo como referência principal a obra “Onça Pintada”. Durante esta atividade, Orfeu manifestava leveza ao segurar o pincel, já que ele mesmo dizia que para se fazer pintura é preciso ter paciência e calmonstrava também sentimentos diversos como: raiva quando borrava certas partes do desenho; felicidade quando conseguia alcançar por meio da mistura das cores, a “cor perfeita” para ele; e cansaço ao finalizar a primeira prática. A seguir, apresentamos as imagens da primeira prática:

A criatividade, como conceituada por Vigotski, trata-se de reflexos de algum objeto ou símbolo do mundo exterior e de construções cerebrais ou sentimentais que se manifestam somente nos seres humanos. Existem ainda dois impulsos próprios da conduta humana: o reprodutor (relativo à memória); e o criador (relacionado à imaginação). Compreende-se assim que a habilidade de transformar algo conhecido ou já existente em algo novo, atribuindo-lhe novos sentidos e significados é a base do processo de criação.

A segunda atividade, por sua vez, consistia no recorte de tecidos, pintura livre sobre os pedaços de pano recortados e colagem desses materiais na capa de um caderno de desenhos. Os retalhos de tecido seguiram majoritariamente, um padrão geométrico circular, elemento visual memorizado pela criança enquanto observava as obras, já que este é muito presente nas obras da artista. A ideia era ornamentar a capa do caderno à maneira da criança e no fim, o caderno foi deixado com ela, para que fosse usado como um diário de ideias no qual a criança poderá cultivar sua imaginação e expô-la criativamente. Ao saber disso, Orfeu agradeceu prometendo dar algo em troca para as professoras. Segue as imagens da segunda atividade.

Nestas atividades foram trabalhadas a coordenação motora fina e a seriação. Com base no livro *Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e*

Foto 3. – Atividade 2



Fonte: As autoras, 2021.

Foto 4. – Atividade 2



Fonte: As autoras, 2021.

Foto 5. – Atividade 2



Fonte: As autoras, 2021.

brincadeiras infantis (2014) de Geraldo Almeida, a coordenação motora fina “diz respeito aos trabalhos mais finos, que podem ser executados com o auxílio das mãos e dos dedos, especificamente aqueles com grande importância entre mãos e olhos.” Esta coordenação se

Foto 1. – Atividade 1



Foto 2. – Atividade 1

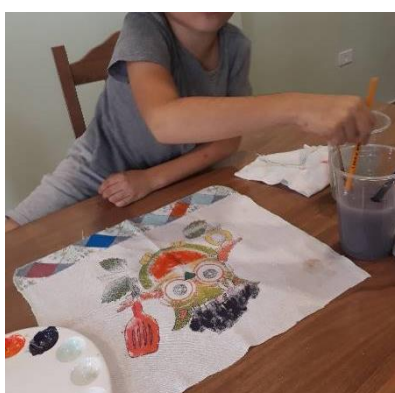


Foto 3. – Atividade 1



Fonte: As autoras, 2021.

desenvolve desde o primeiro ano até o fim da escolaridade primária. Neste período, o desenvolvimento desta se dá por meio de atividades práticas, como o desenho e a expressão gráfica. (ALMEIDA, 2014 apud LE BOULCH, 1982).

Exploramos um pouco da seriação nas duas atividades. A seriação garante como a criança irá reconhecer o mundo onde vive. “Também chamada de classificação, é uma atividade que desencadeia o reconhecimento de todos os materiais, texturas, as formas e os conceitos que envolvem o espaço social onde a criança está envolvida.” (ALMEIDA, 2014)

Abaixo, estão os resultados das atividades desenvolvidas:

Foto 6. – Resultados 1 e 2



Fonte: As autoras, 2021.

Foto 7. – Resultado da atividade 1



Fonte: As autoras, 2021.

Foto 8. – Resultados 1 e 2



Fonte: As autoras, 2021.

Após terminado, perguntamos a Orfeu o que ele tinha a dizer sobre suas pinturas e ele nos respondeu: “Na minha casa tem muitos panos desse, mas são da minha mãe. Esse eu fiz pra Sol” (gatinha de estimação de Orfeu). Com esta fala, vimos que as suas respostas e seus argumentos estão associados a elementos de sua experiência interior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pudemos aprender com esta prática é como a arte se assemelha com a brincadeira ou como a brincadeira se assemelha com a arte. Essas semelhanças se dão pela mesma capacidade de promover o bem-estar físico e emocional à criança, bem como o processo produtivo que as duas desempenham: a reprodução criativa de sua imaginação e pensamentos adquiridas através de suas experiências. O fazer artístico, assim como o brincar proporcionam ao ser humano uma expressão que se adquire durante ao longo de suas experiências de vida e inspirações. O sujeito se transforma através do brincar, cria sentimentos e associações com mundo real. Para a criança, brincar e fazer arte não precisa de muita coisa, pois é algo intrínseco nela e nestes dois fazeres.

Destacamos que as indagações feitas em relação às obras da artista foi uma maneira de permitir que a criança expressasse seus pensamentos e sentimentos relacionados ao que estava diante dela. Com isso, percebemos que quando damos condições para que as crianças pensem por conta própria, seu olhar em relação ao mundo é aperfeiçoado. Ou seja, a criança necessita da

possibilidade de tentar e agir de forma autônoma e para isto, é fundamental encorajá-la e deixá-la fazer sozinha.

Pudemos observar os aspectos psicológicos das atividades elaboradas ao percebermos que a criança foi capaz de processar os principais elementos visuais das obras analisadas. Outro fato relevante é como foi trabalhada a psicomotricidade no desenvolvimento da pintura e recorte, visto que essa é uma prática que exige delicadeza ao realizá-la.

Por fim, consideramos que as atividades produzidas requerem tempo e atenção e por termos realizado estas em somente um dia, a criança mesmo se sentindo satisfeita com os resultados, notamos que o processo exigiu esforço e energia por parte dela. Portanto, ressaltamos este fato como um ponto importantíssimo para refletirmos sobre as nossas práticas pedagógicas, uma vez que precisamos respeitar os limites de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIEGUES, Isabel; FORTES, Márcia; KERTI, Mini; LOPES, Priscila. **Arte Brasileira Para Crianças: 100 artistas e atividades para você brincar.** Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 1º Ed., 2016, 224p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na infância: ensaio psicológico: Livro para professores/Lev Semionovich Vigotski;** apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Trad. de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, 135p.

ALMEIDA, Geraldo. **Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis.** Rio de Janeiro: WK Editora, 2014, 160p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Brincadeira e o Desenvolvimento Psíquico da Criança.** Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Ufjf, Revista GIS nº11, 2008, pp. 23-36.

PERCEPÇÕES DOCENTES DA RELAÇÃO FAMILIAR EM MEIO AS AULAS REMOTAS

Lidiane Brilhante da Silva²
Ângela Celestino da Silva³
Josiane Fernandis Martins⁴
Apolonia Pereira Gonçalves⁵

GT 01 – Educação de crianças e culturas infantis: Alfabetização, Escrita, Letramento e Literatura Infantil

Resumo:

O tema escolhido constitui-se a partir de reflexões feitas com docentes pertencentes a educação infantil e ensino fundamental anos iniciais do estado de Rondônia no momento atual em que ocasionou o afastamento social e novas medidas educacionais devido ao avanço do novo coronavírus. A metodologia deste trabalho caracteriza-se pelas vivências dada em aulas remotas, e tem por cunho qualitativo descritivo, bem como terá como apoio teórico de Faustino e Silva (2020), Menino (2021), entre outros autores que relacione a proposta abordada. Os resultados apontam várias dificuldades apresentadas pelos alunos, pais e professores relacionadas ao acesso à internet e equipamentos tecnológicos. A administração do tempo, a conciliação do estudo/trabalho, o desinteresse dos alunos com as atividades propostas, o apoio por parte dos pais e a capacitação a novas tecnologias também está dentre as dificuldades enfrentadas no ensino remoto. Assim, torna-se necessário uma atuação maior da família bem como investimentos em recursos tecnológicos para que as implicações dessa modalidade de ensino adotada devido a pandemia não acarretem tantas consequências negativas no processo de aprendizagem.

Palavra-chave: Covid-19. Aulas remotas. Família.

² Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), pós-graduanda Lato Sensu em Gestão em Educação à Distância pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO), aperfeiçoamento em Designer Educacional pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), graduada no curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil. Supervisora escolar do município de Cacoal/RO. Membro do grupo de Pesquisa Laboratório Amazônico Episteme da UNIR. lianni.brilhante@gmail.com

³ Mestranda em Ensino de Ciências da Natureza pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/Rolim de Moura (PGEEN/UNIR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia/Campus de Ji-Paraná e pós-graduanda em Neuroaprendizagem. Educadora/Alfabetizadora na Escola Dirce Bianchin de Ávila - Representação Secretaria Municipal de Educação em Vilhena/RO. angela_dsc@hotmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), pós-graduanda no curso Neuropsicopedagogia pela Faculdade UNIMA. Professora da Educação Infantil no município de Jaru/RO. josiannefernandis@gmail.com

⁵ Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e em Ciência Biológicas pelo Instituto Leonardo da Vinci (Uniasselvi), pós-graduanda Lato Sensu em Educação Infantil e Anos Iniciais (Uniasselvi), pós-graduanda no curso de Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil (FAVENI). apoloniagon@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A pandemia Corona vírus-COVID-19 é um dos temas mais discutidos na contemporaneidade, sendo a educação um dos setores mais impactados com os acometimentos para disseminar a proliferação desse vírus. Com o isolamento social surge a necessidade de uma educação com plano emergente. Por sua vez, o Conselho Estadual de Educação, liberou que as atividades virtuais pudessem ser contabilizadas para o cálculo do ano letivo, de modo a concluir o ano de 2020. As medidas e desdobramentos se deram a partir da portaria nº 343, de 17 de março, do Ministério da Educação (MEC), reforçada em na portaria N° 544, de 16 de junho de 2020, que autorizou as classes presenciais fossem substituídas por meio digitais e, em seguida, alguns municípios adotaram além do virtual, as apostilas de atividades.

Com a migração da modalidade de ensino presencial para a remota, a rotina dos estudantes se modificou completamente. As aulas passaram a ser realizadas por ferramentas à distância, as tarefas organizadas por ambientes virtuais de aprendizagem e a sistematização de todo o processo passou a ser reformulado. Nessa repentina mudança, como a família recebeu as propostas? Como foi a incorporação da rotina escolar dentro de casa? Quais foram a preparação da escola com a família e este com a criança?

Sabe-se que se reinventar foi e, ainda está sendo, refrão destaque. Sobre tal apontamento, o texto a discorrer terá como foco a relação família, ensino e escola. Por conseguinte, muito são os debates e estudos acerca da interação família e escolas. É evidente que a pandemia reforçou esse acompanhamento, principalmente agora que a educação entrou dentro das casas, ainda que sobreveio muitos desafios, foram necessárias tais mudanças para dar continuidade ao processo educacional.

No entanto, a temática enfatizada sobre o acompanhamento familiar com as aulas remotas, apontam a importância da interação familiar juntamente com a escola. Pois, é entendível que a família é quem fortalece os vínculos de modo sistêmico e dialógico. Esta temática busca então estudo que remete ao olhar de uma sociedade pluralista e interdisciplinar.

Sendo que, neste íterim, o trabalho visa apresentar como metodologia qualitativa e descritiva uma análise sobre o acompanhamento, vivências e desafios dada em sala de aula

remoto, cujo estudo famílias e seu acompanhamento no processo escolar e desenvolvimento dos alunos durante as aulas remotas, fornecidas durante a pandemia da COVID-19.

Contudo, a metodologia deste trabalho caracteriza pelas vivências dada em sala de aula remoto, e tem por cunho qualitativo descritivo, cujo objeto de estudo famílias e seu acompanhamento no processo escolar e desenvolvimento dos alunos durante as aulas remotas, fornecidas durante a pandemia da COVID-19.

Para Minayo (2002, p.16), metodologia é o “caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Constitui em um trabalho de cunho qualitativo que tem por preocupação atender dados voltados da realidade vivida., a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e ciências sociais. “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22). A pesquisa utilizada compreende também em uma análise bibliográfica realizada por intermédio de plataformas, artigos, livros entre outras referências de cunho científico, modo esse que proporciona contato direto com estudos relacionados ao tema.

Com perspectivas de que, a aproximação das famílias-escolas nesse cenário é de muita importância para o desenvolvimento dos alunos, oportunizando-os uma aprendizagem significativa, pois os mesmos sentirão confiantes e ainda proporcionará uma troca significativa entre família e alunos, permitindo que adeque-se no novo ambiente que o cerca, ambiente esse vivenciado com o distanciamento social, ocorrido no presente século. Nessa conjuntura ressaltamos que, ambas são quem promovem conhecimentos, saberes e valores constituintes para o processo de construção social do indivíduo. Sendo assim, com a pandemia, o distanciamento social está sendo propício para intensificar essa relação família-escolas.

1. O Impacto Pandemia na Educação: Famílias, Alunos e ensino remoto

No ano de 2020, aconteceu o surto pandêmico devido a transmissão do novo Covid-19, e de maneira rápida, houve inúmeras pessoas contaminadas, essa por sua vez originou devastações sociais, políticas, perdas de entes, danos financeiros, saúde, e principalmente a educação.

Segundo Silva et al, (2020) à pandemia foi causada pelo vírus SARS CoV-2 e surgiu a necessidade de medidas de distanciamento social e com as orientações das organizações de saúde, “as instituições de ensino dos diferentes níveis tiveram que se adaptar a uma nova rotina e adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para desenvolver suas atividades”. De acordo com Alves et al. (2020, p.2):

Diante disso, estados e municípios vêm adotando, desde meados de março de 2020, políticas de distanciamento e isolamento social como táticas para reduzir as taxas de contágio pela população. Situação que mudou drasticamente o cotidiano dos brasileiros sob os mais diferentes âmbitos.

A fim de amenizar o aumento da contaminação do vírus, fora tomado como medida provisória o distanciamento social que foi adotado em todo o mundo por Estados e Municípios, originando novas preocupações e desafios, e como adaptação novos hábitos de convívio no cotidiano, até mesmo as instituições educacionais tiveram que suspender as aulas presenciais e fechar as portas. Com o fechamento das instituições educacionais, entre outros espaços de aprendizagem, impactou-se grande parte da educação.

As escolas, por sua vez, necessitaram se organizar e se adaptar para poderem ofertar o ensino remoto aos alunos, visando evitar acentuar o prejuízo educacional já existente. Entretanto, os obstáculos para a efetivação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) são inúmeros. (BORGES et al, 2021, p. 4)

Nesse sentido, sob recomendações de distanciamento e isolamento social, foi tomado como medida a suspensão do ensino presenciais nas escolas e instituições em função de normas e decretos estabelecidos em lei. Conforme Alves et al. (2020) ações adotadas pelos estados e municípios para a disseminação da covid-19, implementado pela primeira vez na história da educação o ensino remoto emergencial (ERE) em todos os níveis educacionais, pois essa modalidade estava condicionada ao ensino a distância (EAD) e no superior.

Com o distanciamento social, as escolas adotaram o ensino remoto emergencial (ERE) como medida para continuação do ano letivo mediante portaria nº 343, de 17 de março, do Ministério da Educação (MEC), reforçada em na portaria N° 544, de 16 de junho de 2020. Dando continuação às aulas remotas, tendo como solução o distanciamento social para combater a disseminação do vírus COVID-19 e ainda assim manter o desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais,

enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. (BRASIL, 2020).

Com o distanciamento social, as escolas adotaram o ensino emergencial como medida para continuação do ano letivo mediante portaria MEC. Diante desse cenário, o ambiente familiar tornou-se o espaço de instrução do ensino educacional. Logo, os pais tiveram que desempenhar um papel importantíssimo no processo de mediação e construção, bem como auxiliar os filhos nessa nova rotina de estudos e adaptação social.

A família é o primeiro ambiente de referência em valores, proteção, confiança e socialização das crianças, exercendo um papel fundamental na formação de caráter ético e moral independente da maneira como se apresenta na sociedade. Os valores vivenciados no ambiente familiar são uma contribuição significativa para a formação e educação das crianças. Nesse momento atípico pelo qual a sociedade vem passando, a participação dos pais na educação de seus filhos assumiu um papel de grande relevância considerando outros aspectos como o estado emocional e psicológico dos pequenos. (MENINO et al, 2020, p. 2)

É notório que, a casa e a família é o lugar de segurança as crianças, o local onde muitos sentem se confiantes e exercem os princípios e valores que contribuem para o processo de formação social, logo, a aproximação dos pais nesse cenário é de muita importância para o desenvolvimento dos alunos, oportunizando-os uma aprendizagem significativa, pois os mesmos sentirão confiantes e ainda proporcionará uma troca significativa entre família e alunos, permitindo que adeque-se no novo ambiente que o cerca, ambiente esse vivenciado com o distanciamento social, ocorrido no presente século.

Acreditamos que muitos fatores que dificultam o aprendizado dos alunos poderiam e/ou podem ter sido gerados por fatores externos, como o emocional e psicológico. Mediante essa situação, o acompanhamento familiar torna-se imprescindível dentro das necessidades e possibilidades de cada um. Logo, a criança estar à margem do acompanhamento do adulto familiares, ajuda-a atravessar nesse momento tão difícil de compreensão que é abarcada por eles. Gallo (2019), traz nas reflexões acerca as experiências construídas nas interações entre família e educadores, e que essa interação proporciona encontros, no afetivo e como na construção social e educacional no ir ou caminhar juntos, sem imposições de modelos.

Por outro lado, no processo escolar tem sido um grande desafio para os pais, pois muitos não têm conhecimento, por não ter sido alfabetizados na idade apropriada, houve também a falta

de recursos tecnológicos, reforçando então para muitos o uso de apostilas e ficando sem aproximação das explicações do educador. Conseqüentemente, o que acarretou diversas preocupações, tais como a falta de infraestrutura apropriadas que obviamente não fora disponível a todas as famílias, ocasionando desigualdade e instabilidade social, falta de gestão e de políticas públicas, deixam as famílias brasileiras sem apoio técnico e assistência social, e em essencial a disponibilidade dos pais para acompanhar os seus filhos.

[...] as instituições públicas ou privadas, incluindo as escolas, têm um papel importante oferecendo apoio, direta ou indiretamente, por meio de educação familiar [...] ou de elaboração de políticas públicas para a promoção da saúde. Essas devem considerar os estresses e estimular a formação de redes de apoio social, seja na própria comunidade ou nos centros de atendimento à população, seja na escola, já que está ocupa um lugar de destaque nas sociedades contemporâneas (DESSEN; POLONIA, 2007, p.25).

Contudo, visando superar essas barreiras, escolas e educadores passaram a se comunicar mais com os pais por meio de agendamentos, buscando trabalhar em parceria família-escola, visando conscientizá-los da importância de acompanhar os filhos nas atividades, a fim de promover a construção de saberes e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Conseqüentemente, acreditamos que o acompanhamento da família em parceria com escola oportuniza uma base solidificada na formação e desenvolvimento da criança. Nessa conjuntura ressaltamos que, ambas são quem promovem conhecimentos, saberes e valores constituintes para o processo de construção social do indivíduo. Sendo assim, com a pandemia, o distanciamento social está sendo propício para intensificar essa relação família-escolas, embora muito serão os percalços futuros.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O prosseguimento do tópico a seguir trará apontamentos de percepções a partir de docentes da rede municipal do interior do estado de Rondônia, com a experiência vivenciada durante as aulas remotas, sendo disponibilizado um recorte dessas percepções, uma vez que cada docente pertencia a uma realidade particular do município que exerce suas funções.

A migração da modalidade de ensino presencial para a remota fez com que a rotina dos estudantes se modificasse completamente. As aulas passaram a ser realizadas por ferramentas à distância, as tarefas organizadas por ambientes virtuais de aprendizagem e a sistematização de

todo o processo passou a ser reformulado. Para Faustino e Silva (2020), autores que mapearam e descreveram uma perspectiva dos educadores frente à pandemia, mencionam sobre a implementação do ensino remoto, destacando os entraves desse processo.

A ruptura dos processos presenciais para os virtuais de ensino e aprendizagem requer maior exploração de recursos tecnológicos até então pouco utilizados no ambiente escolar. Esta forma de ensino requer nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada, além de compreender a quem é levado tais propostas. Aqui já nos cabe uma reflexão dessa mudança repentina de um sistema pautado no presencial, nas ferramentas pedagógicas mais tradicionais e agora para uma exclusividade de utilização de recursos tecnológicos, pensando como foram as repercussões de tais meios fornecidos pelas escolas nas crianças no processo inicial da alfabetização.

Dessa forma, indagamos quais foram os impactos da falta de contato com o ambiente escolar e suas implicações no desenvolvimento dos estudantes nos primeiros anos escolar, além de entender como se deu a incorporação do uso de tecnologias, recursos multimídias e seus efeitos dentro de casa incluindo para o uso de atividades escolares.

É do saber de todos que a oportunidade emergiu a abrangência do uso de telas, que nesse primeiro momento foi a alternativa mais apropriada pelos docentes. É válido lembrar que, mesmo sendo o recurso mais perceptível para utilizar nesse isolamento social, existe diferença entre usar as telas para recreação, como assistir filmes, ver vídeos, entreter em jogos e, adicionar esse recurso para uso de atividade e vínculo escolar. Ressalta-se que a forma que a criança é direcionada em casa para utilizar a tecnologia, está diretamente ligada à sua percepção e convicção geral sobre o uso destas e nesse ponto que a família tem grande papel: perceber os recursos fornecidos com ferramentas para ensino e aprendizagem da criança.

Todavia, se tornou desafiador enfrentar os meios digitais e a aprendizagem dos filhos através do meio remoto com um horário reduzido e com a dificuldade em realizar atividades que outrora os professores estavam à disposição durante as aulas presenciais. Os responsáveis agora realizam de forma literal o papel de educador primário. O desafio se torna ainda maior quando as famílias não dispõem do meio eletrônico para o ensino ou apresentam dificuldades para gerenciar o mesmo.

Outros destaques desafiantes enfrentados pelo ensino remoto, além do domínio das ferramentas digitais, dizem respeito ao acesso à internet. De acordo com Tokarnia (2020), uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, representando cerca de 46 milhões de brasileiros. Santos Júnior (2020) ressalta que cerca de 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário à internet durante a pandemia.

Diante do exposto, salientamos que é importante abordar sobre o lugar que vivemos para o decorrer dos posteriores apontamentos. Rondônia apresentou, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, em 2018, 73,4% dos rondonienses utilizavam o acesso à internet, taxa quase 15% maior que a registrada em 2016. Isto é, há uma grande parte da população que tem seguido longe do acesso globalizado da internet, sendo desta forma uma população que obtivesse mais dificuldade em estar em vínculo com a escola, caso essa vislumbre se do ensino com recursos tecnológicos.

Dito isso, explanamos outras alternativas usadas pelas escolas dos municípios de Rondônia: apostilas, com interação na plataforma digital *WhatsApp*. Nessa forma de aulas, foram entregues apostilas com conteúdo e atividades em que foram complementadas por envios de vídeos, também extraído de plataforma digital, além de áudios que ajudavam na compreensão das propostas contidas no material em mãos. É importante aqui lembrar que o uso de videoaulas enviado pelo *WhatsApp* é uma alternativa “barata” para as famílias, pois baixar o vídeo não consome dados móveis da internet do usuário, nem tão pouco pesa como arquivo.

Com esse primeiro modo de atendimento aos alunos foi possível perceber como docentes, que estivemos muito longe de nossos estudantes e do contexto familiar, isolados não só fisicamente, mas de acompanhar o desenvolvimento da criança. As apostilas voltaram em vagarosos passos, além de notar que a maioria deixava de fazer o processo da atividade, realizando somente o produto final, e sabemos, que na alfabetização, todo o percurso da atividade, desde o início ao seu fim, todo segmento precisa ser realizado com cautela. Neste aspecto, com as apostilas não podemos dizer que as crianças foram acompanhadas de perto, pois só víamos o resultado final, mesmo que nos colocamos à disposição para atender nas plataformas

⁶ Dados extraídos da plataforma do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/.html?>

de conversas online, muitos não utilizam desse recurso, deixando de fazer a atividade que não compreendiam.

Com essa experiência outras estratégias começaram a ser trabalhadas, como o uso das aulas assíncronas. As aulas assíncronas eram disponibilizadas em certo horário do dia, de forma cotidianamente, para serem visualizadas no decorrer do dia do educando. No vídeo produzido pelas docentes continha os objetos de conhecimento em uma linguagem mais interativa, que proporciona a percepção de toda família, independentemente de seu nível de conhecimento. Os alunos tinham o prazo de 24h para enviar a atividade e foram respondidas com feedbacks pertinentes ao que eles apresentaram.

Diante dessa proposta online, podemos nos aproximar mais do estudante e família dele, conhecendo a realidade que a criança estava inserida, percebendo as dificuldades de atingir as competências e habilidades, verificando como o educando compreendida e executada a proposta, além de que os vídeos e áudios que as crianças nos enviava respondendo, comentando ou realizando as atividades, conseguimos observar melhor, ora as dificuldades, ora o desempenho atingido, sendo possível propor atividades conforme a necessidade que a criança demonstrava, como também seguir rumos dos posteriores planejamentos.

Dentro dessa proposta online muitas famílias encontram dificuldade de se adaptar a rotina dos envios das videoaulas e a produção das atividades para encaminhar como feedback a professora; muitos alegaram não conseguir acompanhar ou demonstraram que esse formato de aula não parecia válido, sendo necessário que entrasse em contato com eles quase diariamente para reforçar a necessidade de participar da aula. A maioria das famílias é possível afirmar que se esforçaram para ter bons resultados, enviando as atividades, participando das propostas, envolvendo nas aulas online.

Nesse sentido, além das dificuldades enfrentadas por algumas famílias em relação ao acesso aos meios digitais, as mesmas ainda tiveram que se desdobrar para dar conta da nova rotina com as crianças em casa de forma integral. Essa dificuldade já era esperada, sobretudo porque, os pais não estão preparados pedagogicamente para atender às necessidades das crianças e ainda tiveram que se adaptar à uma nova rotina: trabalho, afazeres domésticos, crianças em casa o tempo todo e encarregados de exercer o papel de professores em casa.

Neste período pandêmico devido a transmissão do novo Covid-19, estabelecer uma rotina dentro de casa é fundamental, tendo em vista que com uma rotina estabelecida a criança o impacto do distanciamento para com a escola. Diante a este cenário, na experiência vivenciada foi possível notar que muitas famílias começaram a sentir sobrecarregadas, e as aulas remotas se tornaram um dilema, visto que com as aulas presenciais os pais apenas auxiliavam seus filhos nas atividades, e de repente se tornaram o protagonista no processo de ensino-aprendizado das crianças, trazendo vários indagamentos sobre a real necessidade de acompanhar seus filhos nas aulas remotas.

Neste contexto, é importante enfatizar também que muitos pais somente entenderam que era/é importante enviar a atividade para o professor, deste modo, não levando em consideração a necessidade da criança buscar compreender o processo da atividade até encontrar a resposta, bem como, trazendo prejuízos na produção de conhecimento. Aqui cabe-nos refletir sobre essa percepção sobre a educação: entregar atividade feita para obter nota e presença escolar, desconsiderando o processo de aprendizagem, bem como ganho de conhecimento.

Vale ressaltar que, essa modalidade de ensino repentina não afetou somente os pais e alunos, os professores também sofreram com o processo de adaptação às aulas remotas por exigir uma nova série de habilidades desconhecidas por uma grande maioria de educadores. Outra dificuldade é a infraestrutura de acesso à internet que dificulta transmitir uma aula de qualidade.

Te convido para imaginar a seguinte cena: professora com 20 anos dentro de sala de aula, em uma cidade do interior do estado de Rondônia, com pouco domínio do uso de tecnologias, que utiliza somente o smartphone para redes sociais conhecidas, com dificuldade de manipular um computador ou, até mesmo, aplicativos e recursos menos usuais do cotidiano. Imaginado essa cena, agora traga essa professora para a cena uma ruptura do que seria “habitual” – sala de aula presencial – para um cenário de trabalho exclusivamente por meio de tecnologia digital. Como essa professora que anos se afastou da vida acadêmica e somente realizando os cursos de formação continuada conseguiu desempenhar seu trabalho? Será que nesses cursos anteriormente foram apresentados sobre metodologias atuais, tais como a metodologia ativa ou mesmo promovido o conhecimento sobre aplicação de recursos tecnológicos na educação?

Dentre essas dificuldades, observamos ainda o grande desafio enfrentado de gerar conteúdos criando metodologias para prender a atenção dos alunos e motivar a participação nas atividades a distância já que a pandemia afetou negativamente o desempenho dos estudantes acarretando também muito desânimo e acúmulo de atividades de ambas partes, docente e discentes.

Enfim, há mais abertura de reflexão sobre tudo o que foi e tem sido do que um texto com uma conclusão pronta, pois estamos vivendo a constante mudança em que poderá acrescentar ou modificar tais percepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Á guisa de conclusão, afirmamos que, esse trabalho nos traz reflexões a partir da proposta descrita anteriormente, acerca as atividades vivenciadas, assim como a descrever o acompanhamento familiar e o ensino remoto. É possível dizer que em meios aos percursos até aqui enfrentados, uma das mais perceptíveis e valiosas é quanto a sensibilidade para perceber a criança dentro do contexto em que atual está inserida, a que núcleo familiar ela pertence e o que essa família tem condições para oferecer para essa criança nesse momento do distanciamento social. É notório que, considerar o contexto e envolvimento da família é de grande relevância para que, de fato, haja o encontro de proposta ofertada e o retorno delas, sensibilizando a família de sua importância nesse momento, como também tentando entusiasmar nossas crianças, que mesmo distantes delas, temos influenciado em seu processo de aprendizagem.

Ademais, é considerável a importância do papel das secretarias de educação que são agentes fundamentais na definição de recursos que serão usados para que a educação continue acontecendo. Embora se saiba que em primeira instância a inserção de tecnologias digitais, concepções do remoto, melhoria na capacitação de docentes com ensino remoto, reflexões sobre avaliação, processo de ensino e aprendizado, das escolas públicas brasileiras é realizada por meio de políticas públicas, normativas, projetos que são consolidadas principalmente na aquisição de equipamentos e na formação continuada dos professores.

Diante disso, faz necessário repensar acerca o papel propostos de interação escola e família, sobre a luz do olhar voltado para um engajamento aprofundado nas atividades educacionais. Constata-se, mediante resultados e discussões relatados que tanto educadores, quanto os familiares, estão passando por processo de readaptação e organização frente a nova rotina que foi estabelecida pela pandemia do Coronavírus de maneira abrupta. E que diante os muitos desafios, escola com todo corpo docente buscam por tentativas trabalhar de maneira a diminuir os percalços e defasagens em meio ao caos. Enfim, trabalhar a complexidade e a diversidade de elementos que influenciam os resultados da inclusão digital na escola, no desenvolvimento do remoto, indicando a necessidade de mais pesquisas aprofundadas com outros contextos, promovendo benefícios para os alunos, família e comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. N.; FARIA, B. L. de; LEMOS, P. G. A.; COSTA, C. M.; Silva, C. S; OLIVEIRA, R. M. da S. R. Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. **Revista Thema**, v. 18, nº Especial, p. 184-203, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1850>. Acesso em: 19 agosto 2021.

BORGES, L.; CIA, F.; SILVA, A. M. da. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 773-794, 27 jun. 2021. Acesso em 20 agosto 2021.

BRASIL. Portaria MEC Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus -Covid-19, e revoga as Portarias MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, Nº 345, de 19 de março de 2020, e Nº 473, de 12 de maio de 2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento. **Padéia**, 17 (36) 21-32, 2007.

FAUSTINO, L.; SILVA, T. F. R. “Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

GALLO, S. **Educação Infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças**. In: Infância e pós-estruturalismo. Anete Abramowicz; Gabriela Tebet (Organizadoras). São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MENINO, F. A. et al. A importância da interação escola e família no desenvolvimento do aluno durante o período de pandemia. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: **Realize Editora**, 2020. Disponível em: <<http://editirarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67678>>. Acesso em: 20/08/2021 00:30

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS JÚNIOR, I. B. dos. “Percepção de alunos e professores da Seduc/RJ sobre o ensino on-line de caráter emergencial durante a pandemia”. **Educação Pública**, vol. 20, n. 30, 2020.

SILVA, F. N. da. SILVA, R. A. da; RENATO, G. de A.; SUART, R. de C. Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–21, 2020. DOI:10.35699/2237-5864.2020.24727. Disponível em: <http://periodicos.ufmg.br/index.php/article/view/24727>. Acesso em: 19 ago. 2021.

TOKARINA, M. “Um em cada 4 brasileiros não tem acesso a internet, mostra pesquisa”. **Portal Eletrônico da Agência Brasil** [29/04/2020]. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em: 18/05/2021.

6 - VIVÊNCIAS INFANTIS: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO DISTANCIAMENTO SOCIAL

Simoni Marinho; simonidapenha@gmail.com; UNIR⁷
Marina Navarro; marinanavarrouribeiro@gmail.com; UNIR⁸

GT 01 - Educação de crianças e culturas infantis: Alfabetização, Escrita, Letramento e Literatura Infantil

Resumo: Este relato de experiência surge a partir da nossa observação, enquanto mães e estudantes de Pedagogia, das vivências dos(as) nossos(as) filhos(as) durante o distanciamento social causado pela pandemia do Covid-19, desde meados de março de 2020. O trabalho orientou-se metodologicamente pela pesquisa bibliográfica e objetiva a reflexão sobre a privação do convívio social a qual as crianças foram submetidas, os impactos que ela gerou ao desenvolvimento infantil e à produção da cultura de pares infantis, além de apontar algumas dificuldades encontradas no processo de ensino remoto emergencial. A experiência nos possibilitou evidenciar prejuízos ao processo de desenvolvimento infantil e à aprendizagem das nossas crianças, relacionados a fatores como a ausência de atividades de desenvolvimento da psicomotricidade e de integração entre as crianças e seus pares. Nos possibilitou também identificar, em nossos filhos, o surgimento acentuado de alguns estados emocionais negativos, como ansiedade, raiva, medo e insônia.

Palavra-chave: Crianças. Pandemia. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 repercutiu negativamente na vida das pessoas no mundo todo, causando sentimentos de temor, angústia e incerteza e agravando, em muitos lugares, problemas já existentes, como o desemprego, o acesso à saúde e a fome. No Brasil, a crise sanitária levou grande parcela da população ao estado extremo de pobreza, aumentando drasticamente os índices de insegurança alimentar do país.

Dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar em Contexto do Covid-19, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar⁹, revelou que

⁷ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia.

⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia.

⁹ A Rede Brasileira de Pesquisa PENSSAN foi criada com o apoio do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) em novembro de 2017, após o III Encontro Nacional de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, em Curitiba – PR. FONTE: <https://pesquisassan.net.br/>

55,2% da população brasileira sofre alguma ameaça ao direito aos alimentos, e que as situações mais severas atingem vítimas da extrema pobreza, principalmente mulheres chefes de família, pretas ou pardas, com baixa escolaridade e que realizam trabalhos informais. Isso porque, em uma situação de fome extrema, quando se há muito pouco para comer, a mãe é a primeira a se privar do alimento em prol de seus filhos(as).

As mães brasileiras, já detentoras de uma pesada e não reconhecida carga de tarefas, como o cuidado dos filhos, os trabalhos domésticos e, por vezes, a vida profissional e acadêmica, foram especialmente afetadas durante a pandemia do Covid-19. Com as medidas de distanciamento social, houve um aumento da demanda de suas inúmeras funções, passando a ter que cuidar integralmente de seus filhos em casa, auxiliá-los nos estudos remotos e mantê-los ocupados em tempos de medo e tédio. Somado a isso, os trabalhos domésticos aumentaram em tamanho exponencial, além do home office realizado por muitas, fundamental para garantir o equilíbrio financeiro da família. Isso tudo se agrava quando se pensa no contexto real de milhões de famílias brasileiras, que, por possuírem empregos informais, perderam tudo com a paralisação do país, encontrando-se, de repente, em uma situação de pobreza extrema e desamparo. Nesses casos, o impacto da pandemia foi brutal, acarretando o medo constante de ficar sem comida na mesa e de perder a própria casa.

Nosso objetivo com este trabalho é refletir sobre as vivências infantis, sobretudo de como fica o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, diante do contexto pandêmico e somado ao aumento da sobrecarga do trabalho das mães, da crise alimentar, econômica, social e política em que se encontra a população brasileira. A metodologia deste trabalho embasa-se pela pesquisa bibliográfica segundo fundamenta-se teoricamente a partir de autores como Almeida (2006), Prestes (2021), Wallon (1981), Winnicott (1982).

Com o isolamento social, as crianças foram privadas do convívio e da interação entre seus pares. Em nossos relatos, abordaremos o que observamos a partir das vivências dos(as) nossos(as) filhos(as), os impactos causados pela privação da interação social, tão essencial para a primeira infância, e sobre como a nova configuração de ensino adotada pela maioria das escolas públicas e privadas - o ensino remoto - afeta no processo de desenvolvimento e aprendizagem gerando estresse emocional, ansiedade etc.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marina, mãe de Manuela, de três anos

Sou nascida e criada em São Paulo, e, há sete anos, por motivos profissionais, eu e meu marido nos mudamos para Ji-Paraná, Rondônia. Largamos tudo para trás: nossa família e amigos, o apartamento em que morávamos e nossos empregos, para iniciarmos uma nova vida em um novo lugar. Viemos somente nós dois, mas logo nos tornamos três. Nossa filha Manuela nasceu em junho de 2018, em Ji-Paraná, e, devido à longa distância que separa nossa cidade atual da nossa de origem, seu encontro com avós, tios e tias se dá quando conseguimos viajar a São Paulo ou quando é possível para eles nos visitarem.

Ji-Paraná nos acolheu muito bem e, desde o começo, conhecemos muita gente, pessoas nascidas aqui e outras que vieram de fora. Nos deparamos com realidades parecidas com a nossa, de jovens que saíram de suas cidades e aqui chegaram com oportunidades de uma vida melhor, deixando tudo para trás. Histórias com as quais nos identificamos e de pessoas por quem nos afeiçãoamos e, muito rapidamente, nos tornamos parte de um animado círculo de amigos.

Durante todo esse período em que moro em Ji-Paraná, pude acompanhar de perto os acontecimentos na vida de minhas amigas, e, mais especificamente, a gestação de muitas delas. Simultaneamente à minha gravidez, outras três amigas minhas também se encontravam nesse delicado momento e, estando todas longe de suas cidades e familiares, nos apegamos umas às outras e criamos nossa rede de apoio. Tratamos de fazer esse momento especial e acolhedor para cada uma, até o nascimento de nossas crianças e depois, mantendo sempre a proximidade. Graças a tudo isso, minha filha tem amigos com idade semelhante à dela, com quem podia interagir com frequência, até o início da pandemia da Covid-19, quando todos foram obrigados a se afastar e isolar.

Quando a pandemia começou, em março de 2020, Manuela tinha um ano e nove meses de idade. Até então, nossas idas para São Paulo eram bastante frequentes, assim como as visitas de parentes em nossa casa. Dificilmente passávamos mais de dois meses sem algum hóspede, e isso ajudava a aplacar a saudade que a distância nos impunha. Com o início da pandemia e o isolamento ao qual o mundo todo foi submetido, tudo mudou. Obviamente, nossas viagens foram paralisadas e as visitas que recebíamos cessaram. Ficamos nove meses sem ver aquelas pessoas tão importantes para nós, e foi um período muito difícil.

Assim como para minha família, acredito que a pandemia foi e está sendo um momento bastante desafiador para a maioria das pessoas. Cientes da cruel realidade que afeta milhões de brasileiros, eu e meu marido sabemos como somos privilegiados por nossa condição de vida e como ela nos possibilitou estar passando por esse período de forma relativamente tranquila. Meu marido pôde trabalhar de casa desde o começo do caos, não se expondo a nenhum risco e não tendo seu emprego ameaçado, uma vez que é concursado. Eu, desde o nascimento de minha filha, não trabalho e me dedico exclusivamente a ela, o que é um privilégio de poucas mães. Vivemos de maneira confortável, em um lugar seguro e sem preocupações financeiras, e tudo isso, acredito, ajuda a criar um ambiente de segurança e tranquilidade que nos possibilita enfrentar com mais facilidade as dificuldades e desafios da vida e da criação de um indivíduo.

Logo após o nascimento da Manuela, ingressei no curso de Pedagogia que sempre sonhei fazer, e essa experiência foi de extrema importância para mim. O olhar extremamente sensível de algumas disciplinas que cursei, acerca da infância e da criança, embasam cientificamente coisas nas quais eu já acreditava mesmo quando leiga no assunto. As percepções do pediatra e psicanalista britânico, Donald Winnicott, em seu livro “A criança e o seu mundo” foram de encontro às minhas sobre a importância de um ambiente doméstico tranquilo para o desenvolvimento integral de uma criança:

Se as crianças precisam de um bom lar normal com que se identificarem, também necessitam profundamente de um lar estável e de um ambiente emocional estável em que possam ter a oportunidade de realizar firmes e naturais progressos, no devido tempo, no decorrer das fases iniciais do desenvolvimento (WINNICOTT, 1982, p. 118).

Winnicott (1982), considera que quando o ambiente em que o bebê habita consegue oferecer condições adequadas, no que diz respeito a atender suas necessidades com tranquilidade, conforto e segurança, esse ambiente é suficientemente bom, ou seja, capaz de suprir as demandas do sujeito diante de cada fase de seu desenvolvimento. Para proporcionar tal ambiente, no entanto, a mãe precisa de apoio externo, tanto emocional quanto material, capaz de facilitar e possibilitar o processo de maternagem, permitindo a ela se libertar de preocupações externas. Esse ambiente “suficientemente bom” faz parte da minha realidade como mãe desde a minha gestação, que pude viver com calma e tranquilidade, e consigo sentir o quão positivo ele foi ao desenvolvimento de minha filha.

Manuela ainda não frequentava nenhuma escola quando a pandemia começou, pois, nosso plano, desde sempre, era deixar esse momento para quando ela completasse dois anos, idade que

julgávamos ideal para o início da experiência escolar. Sendo assim, ela não teve uma ruptura de sua rotina escolar, como muitas crianças tiveram, tornando as coisas, a meu ver, um pouco mais fáceis. Digo isso pois recebi inúmeros relatos de amigos meus, cujos filhos frequentavam a escola quando a pandemia começou, sobre o sofrimento de suas crianças por serem privadas de frequentar esse ambiente onde podiam encontrar os amigos e brincar. Vivenciar essa experiência e ser privada dela, para uma criança tão pequena, é algo para ela de difícil compreensão e aceitação. Muitos deles tentaram manter seus filhos pequenos matriculados, a fim de manter seus filhos ocupados e não quebrar totalmente o vínculo com a instituição. Mas os resultados foram negativos e quase sempre os mesmos: as crianças pequenas não se adaptaram às aulas remotas, não queriam assistir aos vídeos e nem interagir por telas, e muito menos terem que fazer atividades gravadas por seus pais para enviar aos professores. Tudo isso se mostrava um transtorno e não devolvia a elas o mais importante: a interação face a face, o calor humano e a vivência com seus pares.

As privações às quais minha filha foi submetida, no entanto, também tiveram um peso negativo em seu desenvolvimento e percepção de mundo, uma vez que ela não mais pôde conviver com seus tios e avós e não mais interagiu com aqueles amigos de sempre. Também foi impedida de conhecer outras crianças e vivenciar situações importantes para seu desenvolvimento psicomotor nessa fase de sua vida. Com o isolamento, o início de sua vivência escolar acabou sendo adiado, assim como outros planos que tínhamos para ela, e, atualmente, com três anos de idade, ela ainda não teve a oportunidade de conhecer e viver experiências que certamente já teria vivido, caso as circunstâncias fossem outras.

Estar fechada em casa durante tanto tempo, tendo a mim e a meu marido como únicas companhias e sem poder ampliar seus horizontes, acarretou à minha filha crises de angústia, frustração e tédio. Afinal, o processo normal não seria esse, as vivências externas das crianças pequenas, em diferentes ambientes e com diferentes pessoas, são parte importante do desenvolvimento infantil, como afirma Winnicott:

Nessas questões, a escola maternal tem funções importantes e óbvias. Uma delas é o fornecimento, durante algumas horas diárias, de uma atmosfera emocional que não é tão densamente carregada do lar. Isso propicia à criança uma pausa para o desenvolvimento pessoal. Também novas relações triangulares menos intensamente carregadas do que as familiares podem ser formadas e expressas entre as próprias crianças. A escola, que é um apoio mas não uma alternativa para o lar da criança, pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais (...) (WINNICOTT, 1982, p. 127).

Simoni, dona de casa, estudante e mãe do Pedro de nove anos e da Bia de seis anos.

Diante do atual contexto pandêmico do novo coronavírus algumas frases tornaram-se habituais na minha rotina, como por exemplo: “Mãe, essa vida de aula no computador é muito chata! Tô de saco cheio! De novo eu tenho que assistir vídeo de aula?” Meu filho, Pedro, de 9 anos, aluno da rede pública de ensino do município de Ji-Paraná, está no 4º ano do Ensino Fundamental, e me diz isso todos os dias. Quase sempre, preciso lembrá-lo que enquanto estivermos em distanciamento social é assim que ele terá de estudar, até que toda a população brasileira esteja imunizada e a pandemia acabe.

Entretanto, essa não é a única queixa do Pedro, ele sente muita falta da escola e dos amigos. Estudar todos os dias em casa, na frente de um computador tem sido uma “chatice”, como ele mesmo costuma dizer. Logo no início da pandemia, ele chorou bastante, mas com o passar dos dias, assistindo aos noticiários, finalmente compreendeu a gravidade da situação, porém, com certa resistência e indignação.

À medida em que aumentava o genocídio da população brasileira e os números de óbitos das vítimas do Covid-19 cresciam de forma tão assustadora, crescia, e ainda cresce, a expectativa do Pedro pelo fim da pandemia e pelo desejo de ver todas as pessoas vacinadas, para que ele possa retornar à escola com segurança. Ainda ontem (26 de agosto de 2021), nós estávamos conversando sobre o retorno das aulas presenciais e com um olhar triste de quem não espera que muita coisa boa possa acontecer, ele me disse: “Mãe, parece que esse dia não chega nunca.” Ouvi-lo falar assim, é muito difícil, até porque esse sentimento de tristeza também me atravessa, mas, tento reanimá-lo dizendo que tudo isso vai passar, ainda que demore, vai passar.

Pedro passou do 3º para o 4º ano durante a pandemia. Fez duas avaliações pelo Google Forms e demorou cerca de uma hora e meia para concluí-las. Notava-o mais lento do que de costume, lia e relia o enunciado das questões e se demorava pensando nas respostas, ficava indeciso, inquieto - um comportamento considerado “normal” - visto que, as avaliações geram ansiedade e insegurança. Porém, manusear as teclas do computador foi ainda mais desgastante para o Pedro. Quando ele clicava com o enter na resposta que considerava correta, o computador marcava a próxima opção que ele não queria marcar. Ele teria que passar para a outra questão utilizando a tecla tab do teclado do computador, mas, Pedro não sabia usar as teclas enter e tab do teclado do computador e isso deixava-o nervoso, chateado e inseguro.

Em 2020, quando ainda estava no 3º ano, logo no início da pandemia, em meados de março até novembro ele teve que tirar fotos das atividades que fazia em casa e enviá-las no WhatsApp da professora. Era muito cansativo para ele e para mim também, pois ele usava meu celular e, algumas vezes, ou melhor, na maioria das vezes essa função de tirar as fotos eu mesma fazia porque ele não gostava, achava uma “chatice”.

Havia um horário para o envio das atividades determinado pela professora e às vezes Pedro se atrasava e só conseguia enviar no dia seguinte porque o grupo de Whatsapp era fechado para postagens a partir das 18h. Quando isso acontecia ele se sentia bem chateado, chorava muito e dizia: “Eu não quero mais estudar em casa!”

A rotina do Pedro se resumiu a acordar, tomar café, fazer a tarefa da escola e enviar as fotos das atividades pelo celular. Eu e algumas outras mães que participam do Conselho dos Pais, reclamamos muito sobre ter que tirar fotos todos os dias das atividades. Nas reuniões on-line o que ouvíamos eram frases do tipo: “Não custa nada ter que tirar uma foto, imagina! É rapidinho!” Mas, não! Não é bem assim. Não é rapidinho. As fotos às vezes não ficavam boas, tinha que tirar de novo, e de novo e quantas vezes fossem necessárias até que ficassem legíveis. Tudo isso foi muito estressante e desafiador. Porém, a escola só atendeu ao pedido das mães no início do ano letivo de 2021. Não seria mais necessário tirar fotos das atividades. Apenas buscar as apostilas com as atividades a cada quinze dias na escola.

O período de adaptação às novas metodologias de ensino foi bastante desafiador, estressante e cansativo, extremamente cansativo, para o Pedro e para mim também. Pude constatar o quanto ele ficava - e ainda fica - ansioso e irritado durante as atividades que ele tinha e tem que dar conta. O desejo dele é de terminar as atividades o quanto antes para ficar livre e ir brincar no quintal. Reclama que é muito chato não ter os amigos da sala de aula por perto. Nas aulas on-line, pela plataforma do Google Meet, ele até conseguia ver alguns amigos, outros não. No grupo do Whatsapp da escola, era comum ler mensagens de mães que trabalhavam o dia inteiro justificando que não tinham tempo para acompanhar os(as) filhos(as) nas tarefas escolares.

O ensino remoto, escancarou ainda mais as desigualdades já existentes na educação brasileira, pois se apresentou como excludente, tendo em vista que, não considerou as diferenças de classes sociais, a realidade das crianças que vivem em condições de extrema pobreza e que não possuem acesso à internet e aparelhos celulares, notebooks, laptops etc. Esse tipo de ensino

tem contribuído com o desmonte e o sucateamento da educação pública, em favor de uma educação privatista, que vêm avançando junto ao crescimento do neoliberalismo¹⁰ no nosso país, amparado pelo suporte midiático das redes sociais e da política bolsonarista, que tem se apresentado como uma necropolítica¹¹. Sobre o ensino remoto no Brasil, a Professora Zoia Prestes afirma:

Muitas instituições de educação (públicas e particulares e dos mais diversos níveis) estão obrigando os professores a “darem aulas” via plataformas digitais, a fazerem “lives” para os alunos, a enviarem tarefas via e-mail, chegando ao cúmulo de exigir que professores da Educação Infantil gravem vídeos com atividades e brincadeiras para crianças de 2 anos. E como se não bastasse isso, solicita-se aos responsáveis que gravem as crianças fazendo a atividade e enviem aos professores. Como se percebe, a educação escolar formal que continua, em grande parte, apartada da vida real, está lidando com uma situação de extrema exceção – o isolamento social – da pior forma possível, pois segue achando que apenas o que se aprende no sistema escolar é importante, não consegue sair da rotina, se assusta com a imprevisibilidade da vida. A situação é complexa, assustadora e imprevisível para todos, mas isso não importa à escola, ela precisa continuar controlando e tutelando a vida dos alunos mesmo na quarentena, está mais preocupada em seguir o script de sempre em vez de acreditar que o que estamos vivenciando ensina muito mais do que qualquer “live” ou “videoaula”. Ou seja, o importante é cumprir o currículo que, este sim, há tempos está em quarentena (PRESTES, 2021, p. 14-15).

A vida que acontece fora da escola é carregada de situações que também favorecem o desenvolvimento das crianças. O brincar no quintal de casa, as brincadeiras entre irmãos(ãs) ou entre os amigos da vizinhança também geram aprendizado, sobretudo a brincadeira, que na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski, segundo Prestes (2016, p. 29), “é uma atividade-guia, em um certo período da infância, é um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído.”

Em março de 2021, Pedro mudou de classe e de professora. Alguns colegas eram os mesmos do ano passado e eles se reconheciam pelo Google Meet, as crianças até davam um tchauzinho pela tela do computador, mas não podiam conversar porque o objetivo ali era que a professora pudesse dar aula e esclarecer eventuais dúvidas.

¹⁰ Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a privatização de estatais dentre outros aspectos como a não participação do Estado na economia, o livre comércio etc. FONTE: [https://abstracta.pro.br/neoliberalismo/#:~:text=Neoliberalismo%20\(significado\)%3A%20o%20neoliberalismo,regula%C3%A7%C3%A3o%20natural%20da%20ordem%20econ%C3%B4mica](https://abstracta.pro.br/neoliberalismo/#:~:text=Neoliberalismo%20(significado)%3A%20o%20neoliberalismo,regula%C3%A7%C3%A3o%20natural%20da%20ordem%20econ%C3%B4mica).

¹¹ A origem do termo parte da obra do filósofo, teórico político, historiador e intelectual camaronês Achille Mbembe. Com base no biopoder e em suas tecnologias de controlar populações, o “deixar morrer” se torna aceitável. FONTE: <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>

A nova professora era mais atenciosa e conversava com o Pedro quase todos os dias, se notasse sua ausência na aula ela o chamava pelo Whatsapp querendo saber por que ele não compareceu à aula. Às vezes fazia vídeo chamada e conversava bastante com o Pedro. Achava isso muito bom e ele também. Mas, a professora passou num processo seletivo para o mestrado e teve que sair da escola. Pedro ficou muito triste e eu também.

A professora conseguiu construir um vínculo afetivo com o Pedro e isso fez muita diferença na sua aprendizagem, pois ele respondia ao interesse da professora fazendo as tarefas do dia com prontidão e as do dia seguinte também, porque segundo ele, “as tarefas eram mais legais”.

Com a partida da professora, partiu também a motivação do Pedro que não se cansa de repetir: “Eu não quero que você seja minha professora, mãe!” Ele ficou ainda mais ansioso, estressado, irritado e sem motivação para estudar. Ultimamente o que ele mais gosta de fazer é ler gibis e brincar com o cachorro dele. São os únicos momentos em que o vejo mais tranquilo.

A Bia, minha filha de seis anos, está no 1º ano do Ensino Fundamental e também é estudante da rede pública municipal. Com ela tem sido menos estressante. Ela gosta da ideia de me ter como professora, está sempre disposta a fazer as atividades que proponho e adora fazer as atividades da apostila que vamos buscar juntas na escola, também a cada quinze dias.

Para a Bia tudo é uma brincadeira. Ela gosta de estar comigo o tempo todo, porém, também se queixa muito, às vezes pede para dormir na cama comigo alegando que o sono não chega. Já chegou a dizer com a cabeça no travesseiro que sente falta dos amigos da sala de aula, da professora e de arrumar o cabelo com muitos laços - como ela gosta - para ir à escola.

No início da pandemia ela simplesmente não conseguia compreender por que tínhamos que ficar em casa, porque ela não podia mais ir à escola e me questionava o tempo inteiro, chorava muito também. A ideia de vírus, de uma doença que contaminava as pessoas de forma tão rápida e que levava ao óbito era muito difícil organizar todas essas informações na cabeça de uma menina de seis anos de idade.

A escola produziu um vídeo que explicava de forma lúdica o que é o coronavírus, como as pessoas estavam se contaminando e morrendo, e porque as crianças teriam que ficar em casa. Aos poucos, e com muita conversa, ela foi compreendendo a gravidade da situação que todas as pessoas do mundo estavam enfrentando. Aceitou com menos indignação que o Pedro,

vez ou outra até tentava consolar ao irmão dizendo: “Calma! Vai passar!” Ela repetia o que ouvia de mim.

Segundo Wallon (1981, p. 221), a Bia se encontra num estágio denominado personalismo, dentro desse estágio há uma fase chamada de imitação, por isso ela imita minha fala. Esse comportamento auxilia seu desenvolvimento. Nesse estágio, a criança começa a elaborar a construção de si mesma, de sua subjetividade e para que isso aconteça a relação com o outro é fundamental. O autor afirma que o desenvolvimento infantil se dá na integração dos fatores afetivo, cognitivo e motor, e que os aspectos psicológico e emocional, são fundamentais no processo de aprendizagem. Compreende a criança como um ser social, que se desenvolve por meio do contato com outro, portanto, a ausência do convívio social, que começa na família e se amplia na escola, ocasiona danos ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, psíquico, motor e emocional.

Outro fator bastante significativo ao desenvolvimento das crianças, é o exercício da psicomotricidade. As atividades psicomotoras contribuem para o aprimoramento e a ampliação do raciocínio lógico, da atenção, da concentração, das coordenações motoras, dentre outras habilidades, pois trabalham a otimização corporal dos potenciais neuro e psicocognitivos funcionais. A escola, se constitui um espaço educativo propício para a elaboração e organização dessas atividades.

É neste ambiente educativo em que a criança poderá se expressar sem amarras. É neste ambiente educativo em que a criança poderá viver uma porção de faz-de-contas que lhe serão importantes fonte de percepções. É neste ambiente educativo em que uma criança poderá experimentar, testar, errar e concluir. Tudo porque ali se constrói enquanto se vive todas aquelas dimensões, com todos os recursos disponíveis. (ALMEIDA, 2006, p. 25)

Portanto, são inumeráveis os prejuízos causados pelo isolamento social ao desenvolvimento das crianças. O ensino remoto, em hipótese alguma, jamais poderá substituir o ensino presencial. A ausência do convívio social na vida das crianças, posso afirmar sem temer, é desumano, pois priva a expressão, a inserção e a atuação delas na sociedade.

Pedro e Bia, não conseguem mensurar as consequências, embora já estejam sofrendo-as. Pedro ainda se encontra ansioso e desmotivado. A Bia, um pouco mais lenta e distante de seus pares. Eles não conseguem fazer uma análise concreta da realidade complexa em que estão inseridos hoje, porém, quando forem adultos, poderão avaliar o resultado dos prejuízos

acarretados ao processo de desenvolvimento de ambos, que sem dúvida, irão colher em suas vidas, num futuro que está logo ali.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto o final dessa história não chega, nosso objetivo com este relato foi de gerar reflexão sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças no contexto do isolamento social. Enquanto graduandas do curso de Pedagogia, estudamos sobre as Teorias da Aprendizagem, do Desenvolvimento Humano, dentre outros assuntos concernentes ao processo educativo, que aprimorou o nosso olhar ao desenvolvimento dos(as) nossos(as) filhos(as), e nos possibilitou identificar, por exemplo, que o ensino remoto gerou ansiedade e insegurança no Pedro, que ambos, Manuela, Bia e Pedro foram privados de estar com seus pares, de brincar juntos, conversar, observar o outro, construir vínculos afetivos com seus amigos, etc.

Porém, durante a elaboração deste trabalho, surgiu uma outra questão que tem nos incomodado: como fica o olhar das mães e dos pais que não possuem tipo de conhecimento para auxiliar no desenvolvimento de seus(uas) filhos(as)? Como fica o desenvolvimento humano das crianças que são obrigadas a suportar a solidão da ausência de seus pais, suas mães, que precisam trabalhar para colocar comida na mesa de suas famílias? Não podíamos deixar de expor nossa inquietação, apesar de que ela pode suscitar um outro trabalho, mas, o desenrolar da escrita deste texto nos trouxe até aqui.

A crise gerada pelo *coronavírus*, não é só sanitária, é sobretudo, humanitária. No Brasil, instaurou-se uma crise política, que desencadeou uma crise econômica sem antecedentes. Em meio ao aumento da fome, do desemprego, da inflação, das constantes ameaças à nossa democracia, estão as crianças brasileiras, que precisam apenas estarem asseguradas e assistidas do direito à educação e à vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em:

<<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/A-BRINCADEIRA-DE-FAZ-DE-CONTA-E-A-INF%C3%82NCIA.pdf>> Acesso em: 26 ago 2021.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982.

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ATUALIDADE À LUZ DA OBRA DE RIANE EISLER

Edivânia de Souza – bolsista Pibic, ciclo 2021/2022 Propesq/UNIR –
edivaniadesouza1991@gmail.com.

Keila Mariano dos Santos
mariano.keila@hotmail.com - UNIR
Walison Igner V. X. da Silveira
waligner0@gmail.com - UNIR

GT 02 – Gênero, Sexualidade e Educação das Relações Étnico-Racial

RESUMO: este texto reflete sobre a origem da sociedade colocando em evidência sociedades de dominação versus sociedade de parceria a partir da obra “O prazer sagrado” de Riane Eisler. O trabalho surgiu de estudos desenvolvidos no componente curricular de Gênero, sexualidade e educação, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná. Desenvolvemos o estudo do texto “Ritos, Animais e Escolhas Humanas: A Raiz do Sexo Dominador e de Parceria” e acrescentamos duas entrevistas com duas mulheres, para serem possíveis reflexões com base no que vivemos na atualidade. Podemos apontar como relevante o desafio de sabermos sobre a história da humanidade para além do patriarcado, para auxiliar na produção de outras identidades, não baseadas no medo e na violência; nos dias atuais as mulheres ainda estão em desvantagem com relação aos homens e, esse é um fator que precisa ser superado – para caminharmos rumo a uma sociedade de parceria.

PALAVRAS-CHAVE: Riane Eisler; dominação; parceria.

INTRODUÇÃO

Desde muito tempo, os homens tratam as mulheres como objeto ou propriedade sua e estas vivem sob a dominação masculina e conseqüentemente, sob violência. Contudo, essa é a história do ponto de vista do patriarcado, que segundo Muraro (2002), se estabeleceu de fato e de direito, sobretudo a partir das sociedades agrárias, entre 10.000 e 20.000 a.C. não à toa que a ideia do homem das cavernas, é a imagem da mulher sendo puxada pelos cabelos pelo homem. Em alguns lugares essa visão do patriarcado é vista de outra forma, existem povos que foram e são liderados por mulheres, que vivem no matriarcado.

Neste texto, a partir do capítulo “Ritos, Animais e Escolhas Humanas: A Raiz do Sexo Dominador e de Parceria” da obra de Riane Eisler, buscamos trazer outros elementos para mostrar que a sociedade nem sempre foi de violência e de dominação. Há uma outra história da humanidade que precisa ser mais estudada e conhecida. Nesse sentido, para refletir a partir da

obra da autora, que trata do passado, fizemos entrevistas com duas mulheres para falarem sua concepção a respeito da dominação masculina, da sexualidade e da parceria, conceitos chave na obra de Eisler.

Eisler (1996) defende que a sociedade humana se fundou e se firmou sob a cooperação/parceria, e, não sob a competição e agressividade e, por isso trouxe exemplos dos primatas – que assim também viviam. Ela se baseia em muitos estudiosos de várias áreas, incluindo botânica, zootecnia, arqueologia etc., para fazer suas afirmações. Desse modo, descreve que esses estudiosos desenvolveram estudos aprofundados sobre os animais, para poder entender a sexualidade e o acasalamento humano, porém, apesar dos humanos partilharem características semelhantes às de alguns animais, são bem diferentes, como por exemplo, na capacidade de fabricar ferramentas e usar a tecnologia para mudar o meio ambiente. Contudo, é de suma importância os estudos sobre os animais. As informações obtidas sobre seu comportamento e organização social, preferências sexuais e padrões de acasalamento diversos disseram bastante sobre o início da humanidade, que se pode descrever. Os animais tomados em consideração para comparar com os humanos foram os primatas.

DOMINAÇÃO X PARCERIA: DO PASSADO AO PRESENTE

Riane Eisler demarca que as primeiras formas de vida eram assexuadas, uma célula se dividia e havia a multiplicação exponencial. Só mais tarde houve o desenvolvimento sexual entre macho e fêmea com o acasalamento. O surgimento da vida e o sexo foram mudanças extraordinárias na história do planeta.

Para a autora, os estudos com chimpanzés e macacos na melhor das hipóteses, remete-nos material para reflexão de possíveis raízes primatas, embora ela deixa em aberto essa tese. Ela descreve que uma espécie de primata agressivo foi estudada para explicar o comportamento humano, como por exemplo os babuíños da savana, sendo que essa ideia do babuíño da savana se apoia na teoria do homem caçador, portanto, agressivo e dominador.

A teoria do homem caçador, seria que os homens saíam para caçar e voltava com os animais mortos, todavia, estudos revelam que primeiramente os hominídeos sobreviviam de uma dieta vegetariana. Portanto essa premissa do homem caçador, não é segura. Teorias sugerem que a partilha de alimentos colhidos, eram a base do desenvolvimento da sociedade humana, deixando de lado o vínculo masculino da caça. As primeiras ferramentas produzidas, seriam

usadas por mulheres, que utilizavam para processar e carregar os alimentos para partilha, que eram frutas, raízes, folhas.

Na mesma obra é destacado que as fêmeas não só colhiam e faziam a distribuição dos alimentos como também escolhiam os machos menos agressivos para acasalamento, ao contrário do que dizem, que preferiam os mais agressivos, preferiam relações sexuais e sociais de parcerias e não de dominação e essa era uma condição de sobrevivência da espécie naquele período.

Um estudo sobre os chimpanzés pigmeus ou bonobos, (por terem características físicas semelhante aos seres humanos) dá suporte sobre a teoria multilinear, na qual se diz que o comportamento humano e animal se adapta ao ambiente. Os bonobos se assemelham aos seres humanos, na sua organização e na sexualidade, as fêmeas sem seus órgãos genitais na parte da frente, acasalando de frente e os machos tem seu órgão sexual igual ao do homem. Na sociedade do bonobos as fêmeas, particularmente, as mães, tem papel fundamental. A amizade entre fêmea e macho é um componente integrante da organização social (EISLER, 1996).

Apesar de que as fêmeas serem vistas acasalando com o mesmo macho, os bonobos não eram grupos monogâmicos. Para eles o acasalamento não-reprodutivo, diminui a hostilidade e contribui para estabelecer e conservar a intimidade entre fêmea e macho. Por exemplo, os lobos e babuínos que desenvolveram sons e gestos que servem para evitar conflitos ao se encontrarem. Há também relações homossexuais entre os bonobos, tanto os machos têm relações com outros machos, quanto as fêmeas com outras fêmeas, diz a autora e, este elemento também é tomado em consideração para a análise da sociedade humana.

Partindo disso, a autora descreve que os seres humanos foram criando rituais, não somente rituais religiosos, mas sim rituais sobre uma perspectiva antropológica. Rituais associados ao nascimento, cópula e morte. Quase sempre com objetivo de reduzir a tensão e promover a união.

A evolução da sexualidade, principalmente da sexualidade da mulher, foi um salto evolucionário para os homínídeos. Ao contrário das fêmeas primatas que só são sexualmente ativas em uma parte do ano, as fêmeas humanas são ativas sexualmente o ano todo. A espécie humana, única, com capacidades mental, emocional e espiritual desenvolvida, com consciência superior e capacidade sexual desenvolvida para o prazer. As relações sexuais humanas são acompanhadas de uma ligação que vai além do sexo, com sentimentos, criando um vínculo de

prazer entre o homem e a mulher, possibilitando sua sobrevivência e de sua prole EISLER, (1996).

Esse vínculo de prazer sexual vem acompanhado de uma organização social, composta pela família, onde os genitores são responsáveis pelo cuidado e proteção das crianças. Essa organização pode ser de várias formas, e a centralidade e importância ao homem e seu papel se deu no patriarcado. A mulher, como elemento central, que exercia dominância e não dominação no grupo/clã é a organização conhecida como matriarcado. Um exemplo é o povo Mosuo, que vive no nordeste da China, em Shiaoiliang. As relações sexuais dos Mosuos, baseiam-se no prazer dos amantes (ashias), os filhos e filhas vivem na casa da mãe (matrilocal), onde as mulheres mais velhas são responsáveis pela distribuição igualitária dos recursos. A partir das principais concepções da autora trazidas no texto, nesta segunda parte, traremos as duas entrevistas realizadas, para fazermos esse diálogo do passado com o presente, pois, o que vivemos na sociedade atual, é fruto da construção de milhares de anos. As entrevistas se deram com uma com uma pedagoga – entrevistada (A) e, com uma dona de casa – entrevistada (B) - para saber seus entendimentos a respeito da desigualdade entre homem/mulher e sexualidade e a origem humana. Fez-se as seguintes perguntas: 1º- Você acha que as mulheres estão em desigualdade frente aos homens na sociedade? Sim, não.... como, porquê?

(A); Sim, com certeza, mulheres que exercem as mesmas funções que os homens não são remuneradas da mesma forma. A proporção de homens em cargos de confiança, mesmo a mulher sendo mais capaz que os homens. As mulheres são usadas de forma vergonhosa na política, as vezes somente para preencher o quantitativo necessário nos partidos. Nas forças armadas, pouquíssimas mulheres conseguem um cargo no comando, como por exemplo, não se ver “general”, mas sim general. Existem várias situações onde a mulher é desvalorizada, tanto no social, quanto no cultural.

(B): Sim, homens e mulheres são tratados de forma diferente perante a sociedade. Exemplos desse tipo de tratamento são nos empregos, salários, vestimentas, e muitos outros, é perceptível que as mulheres são desvalorizadas. Muitos homens tem o mesmo serviço que a mulher e recebe mais do que elas, por outro lado mulheres são desvalorizadas por ter filhos e menstruação... e essas são as desculpas da sociedade. A desigualdade começa quando os homens

têm liberdade de mostrar os peitos, ver um homem sem camisa é normal, mas o corpo da mulher é visto como um objeto sexual.

Percebe-se que a resposta da (A) e (B) estão de acordo, e segundo seus entendimentos comentam as desigualdades que as mulheres sofrem perante a sociedade.

Na família, no trabalho, na política, na sociedade em geral, existem um peso e duas medidas, nos parâmetros de uma sociedade patriarcal as mulheres não têm direitos iguais aos dos homens, mesmo ocupando o mesmo cargo, fazendo as mesmas coisas, são subjugadas, pela força ou pelo psicológico.

2º: Como você explica o início da desigualdade (homens podem fazer muita coisa que as mulheres não podem)?

(A) Essa discriminação já vem de muito tempo, não se pode datar. Na Bíblia, a mulher já começa a ser descrita, não criada da mesma forma que o homem, mas sim a partir dele, essa é uma forma de explicar que a mulher é inferior, que deve obedecer, servir ao marido.

(B): Homens têm várias "regalias" como a liberdade de não querer casar, ficar com várias mulheres (é o cara) mulher ficar com vários homens (não presta), liberdade de se expressar de se vestir como quiser e de fazer o que quiser na hora que quer é só para os homens, mulheres têm que se submeter a se vestir e fazer tudo conforme a sociedade.

As entrevistadas estão de acordo em relação a essas desigualdades e percebem que não é normal e que tem que ser mudado, mas quando? Essa pergunta foi entendida de duas formas diferentes, uma fala do tempo cronológico e a outra de uma forma de aceitação por parte da sociedade. Desde os tempos remotos, a partir de escolhas ou a dominação pela força, as mulheres são ditas como o sexo frágil, que seu modo de vestir e viver, seus costumes em gerais, são observados e criticados. Porém, no decorrer do tempo, mulheres que se opõem e sociedades voltadas para o matriarcado vêm surgindo.

3º: O que você entende por Parceria entre homens e mulheres como casal?

(A): É muito relativo, não é simples assim, tem casal que combina os afazeres, que a mulher trabalha e o marido não, porque às vezes o casal quer viver juntos e se gostam muito se dão bem então a mulher tem condições de bancar aquela situação naquele momento. Aqui em casa meu marido faz alguns trabalhos, como fazer o café, e se sente feliz em ajudar e ser elogiado.

(B): A parceria de um casal deve ser igual tudo, o que a mulher fazer o homem também, eles devem se tornar um só como diz a Bíblia... Homens fazer o serviço de casa também, ajudar com os filhos, os deveres das crianças, a educação, a vestimentas e muito mais. Porém a maioria dos casamentos não é assim, hoje em dia, mulheres sofrem agressões e maus tratos, e os homens somente enxergam a mulher como objeto.

Segundo as entrevistadas nem todos os casais são parceiros e que quando isso acontece, tem que ser parceiros em tudo. E que essa parceria não está somente no trabalho, mas sim no dia a dia do casal.

4º: O que acha de casais homossexuais? Sempre existiu???

(A): Eu não tenho direito de dizer se pode ou não pode, as pessoas têm o direito de escolha, sem que ninguém opine ou critique. Desde muito tempo existem homossexuais, tem por exemplo, na Grécia antiga, que os meninos eram entregues aos grandes mestres para serem inicializados, e naquela cultura era uma honra.

(B): Na minha opinião pessoal tem uns casais bacanas que respeitam a sociedade, não ficam desrespeitando as famílias que possuem um homem e uma mulher. Outros casais são mais abusivos, "se pegando" e desrespeitando, crianças nos parques, praças, restaurantes etc., mas esse ainda não é problema da sociedade, a questão é que muito casal homossexual não tem o devido respeito pela sociedade que vive. Os casais homossexuais vêm desde a época que o mundo foi criado, sempre escondido da sociedade hétero sexual, mas com o passar dos anos, a sociedade simplesmente passou a ser adeptos a essa normalidade.

A entrevistada (A) acredita que os homossexuais sempre existiram e que cada um escolhe o que o faz feliz. Já a entrevistada (B) ainda tem um certo preconceito pois acha que os casais devem ficar em casa e não se expor perante a sociedade. O preconceito ainda existe, e muito, explícito e o implícito, não é necessário aceitar o outro, apenas respeitar suas escolhas.

5º: Qual a sua crença sobre a origem da humanidade? De onde mesmo nós, humanos surgimos???

(A): Acredito em um Deus Criador, Ele criou nos como criou quaisquer outras espécies. Não acredito que evoluímos do macaco e nem em um criacionismo estático, mas sim evolutivo.

(B): Tenho a seguinte opinião, nós viemos da criação de DEUS, do pó da terra, todos viemos dessa criação.

As entrevistadas acreditam em Deus e que ele criou todas as coisas. A religião nos passa um Deus criador, que criou todos os seres vivente na Terra. A ciência, alguns acreditam no criacionismo, outros, no evolucionismo, tem várias teorias. Algumas teorias utilizam o macaco para explicar o ser humano, devido a semelhança em alguns aspectos, mas não que descendemos deles. A origem é complicada de se explicar, devido à diversidade genética existente. Mas se pararmos para analisar o texto de Eisler podemos ver que a parceria, as escolhas e o pensamento entre os chimpanzés e o ser humano são bem parecidas, mas a espécie humana tem capacidades superiores que vão além do sexo, criam vínculos familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje somos condicionados a pensar numa organização familiar chefiada pelo homem e numa organização social voltada para a dominação masculina sobre as mulheres porque a história que conhecemos é a história patriarcal.

Considerando as perguntas acima ainda a há muito que se aprender sobre as diversidades sociais e culturais. Pois, por mais que as pessoas adquirem um certo conhecimento, ainda é insuficiente para aceitar as escolhas humanas. Não podemos deixar de comentar aqui que a parceria é de suma importância numa sociedade, pois ela excluiria os domínios sem usos e incentivos a armas nesse momento na sociedade brasileira. Olhando para essa sociedade, podemos dizer que a parceria entre homens e mulheres excluiria as desigualdades sociais, culturais, de gênero e as de sexualidades? Infelizmente essa não é a nossa realidade no momento. Mesmo assim teremos que ensinar nossas crianças a amar e respeitar o próximo independente de suas escolhas humanas.

REFERÊNCIAS

EISLER, Riane. **O prazer sagrado: sexo, mito e a política do corpo**. Tradução de Ana Luiza Dantas Borges. Rio de Janeiro: Roco, 1996.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio.** Uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas futuras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO: A INFLUÊNCIA DO INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM JI-PARANÁ – RONDÔNIA.

Gilson Lopes Soares. E-mail: gilson_karts@hotmail.com

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. E-Mail: mdilneia@uol.com.br

GT-04 = Currículo, Legislação, Gestão e Políticas Públicas Educacionais

RESUMO: A gestão educacional no país é marcada por um hibridismo de concepções e práticas, perpassando desde as práticas clientelistas do modelo patriarcal de Estado, até a gestão gerencial. A gestão democrática da escola pública é um processo que vem sendo debatido mediante conflitos ideopolíticos que configuram um retrocesso às conquistas da década de 1980. Hodiernamente a relação público-privada existente nos modelos educacionais Brasil afora tem pulverizado as conquistas progressistas atendendo aos ditames mercantis. O município de Ji-Paraná – Rondônia tem firmado a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), o qual emanam orientações através do programa Gestão Nota 10 que interfere de maneira substancial na efetivação da gestão democrática no município. Este processo está subsidiado pelo modelo neoliberal, tendo como marco a redefinição do papel do Estado implementado no país na década de 1990. O movimento pela democratização da gestão das escolas municipais em Ji-Paraná ganhou força com a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) aprovado em 2015, e na Lei Municipal 3.256/2019, entretanto, as orientações do IAS dificultam a implementação da Gestão democrática nas escolas públicas municipais. A pesquisa constatou, sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, que o movimento de participação está bastante ofuscado por um modelo de gestão maquiado por uma política gerencialista nas escolas pesquisadas. O estudo se caracteriza por ser um estudo de caso, cujas fontes privilegiadas para a obtenção dos dados se centraram em questionários semiabertos. Da análise resulta que a parceria obstaculizou à efetivação da gestão democrática numa perspectiva progressista, visto que a comunidade escolar está alheia aos problemas reais da escola, a ocupação dos cargos de diretor continua sendo por indicação política, a gestão que se pratica é de cunho gerencialista e, no plano político ideológico, a parceria assume a função social de construção do modelo hegemônico da classe burguesa.

PALAVRAS CHAVE: Relação público-privada. Gestão democrática. Participação.

INTRODUÇÃO

Este artigo buscou evidenciar as implicações que se interpõe à na gestão educacional em Ji-Paraná -RO através da parceria público-privada firmada entre o município e o Instituto Ayrton Senna (IAS) concernente às contradições/obstáculos postos à materialização do princípio da gestão democrática que se avolumam na efetivação desta.

As mudanças ocorridas no cenário político ao longo dos últimos anos, alterou substancialmente os debates envolvendo as políticas sociais, e a educação é a que mais sofreu interferência, pois, resulta das estratégias adotadas pelos setores hegemônicos como respostas à crise do capital.

Nesse contexto observa-se que os distintos formatos de parcerias público-privadas resultantes do modelo neoliberal, que houve em meados dos anos de 1990, alteraram substancialmente o processo educacional. As relações entre o poder público e o setor privado para a oferta da educação básica fazem parte das estratégias de superação da crise do capitalismo que credita ao Estado a culpa, elegendo o mercado como salvador. Destoando dessa premissa, Mézáros (2002) diz que a crise é do capital. Reforçando tal afirmação, Harvey diz que a superação das crises é sempre paliativa, pois o problema é estrutural e estruturante (HARVEY, 2005).

A forma como o setor privado tem interferido na educação atualmente é mais subjetiva, não se baseia num tipo de neoliberalismo selvagem, em que o mercado é autorizado a seguir o seu curso em qualquer setor na busca ávida por maiores lucros, como foi pensado por Thatcher na Inglaterra. Esse subjetivismo pode ser aferido nas palavras de Ball, que, em entrevista concedida a Sanny Rosa, pontua que:

O Estado se transformou num “criador de mercados”, num regulador e monitor das ações do setor privado, que são marcas deixadas pelos governos do Novo Trabalhismo de Blair. Em outras palavras, o Estado hoje faz o papel de “parteiro” (*midwife*), produzindo relações de mercado dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos. (ROSA, 2013, p. 461).

Nessa perspectiva que se assiste a emergência do público não-estatal e a formação do quase-mercado na gestão da coisa pública, entre elas, a gestão da educação, com a desresponsabilização do Estado em manter as bases econômicas das políticas sociais e elegendo a sociedade civil como corresponsável pelos rumos da educação, tendo o Terceiro Setor como viabilizador de tais ações. Nesse contexto que se inserem as análises da gestão da educação no município de Ji-Paraná, tendo, como propositura, a interferência do Instituto Ayrton Senna (IAS), tanto na maneira como ele influencia a formulações de leis e decretos que versam sobre a gestão

democrática e ainda estende seus tentáculos na efetivação e atuação dos colegiados redesenhando assim a prática educacional.

A educação pública no Brasil passa por um período nebuloso de sua história com a chegada do governo neoconservador, ultraliberal e autoritário no poder, Jair Messias Bolsonaro sem partido (2019 - atualmente), onde as ações e intervenções verticais não são mais veladas. Se na década de 1990 assistiu-se ao Neoliberalismo mascarado pela Terceira Via influenciando diretamente as políticas sociais no país, dentre elas a educação, hodiernamente as máscaras caem e expõem a face mais nefasta do modelo implementado por Fernando Henrique Cardoso, na tentativa de privatização da educação. No contexto atual, os cortes no orçamento da educação, a militarização das escolas, a aceitação tácita por grande parte da sociedade da proposta “Escola sem Partido” e as reiteradas declarações conservadoras, preconceituosas e autoritárias do presidente, traz à tona a grande preocupação deste pesquisador em não perder de vista seu objeto de análise, nem se desviar o rumo da proposta anteriormente objetivada, visto que o obscurantismo da política adotada pelo presidente da república é somente uma das faces lesivas do modelo ultraliberal deste governo.

Sabe-se que a educação é uma arena de disputas, concordando com Heloani (2018), que a descreve como um campo de embate entre dois grupos distintos, profissionais da educação que têm seu ideário firmado nas convicções de uma educação humanista e, do outro lado, os reformadores empresariais que evocam que a boa educação é aquela que propicia as habilidades cognitivas instrumentais e coerentes com o pragmatismo demandado pelas operações genéricas do mercado instável e flutuante.

A análise da intervenção da iniciativa privada no setor público na área educacional se faz urgente e necessária, posto que o poder público implementa as políticas, porém as instituições parceiras alheias à prática escolar que utiliza os mecanismos informatizados de controle para avaliar a educação com insuficiente transparência dos resultados e suas reais intenções.

A educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino. Em 1988, movida por inúmeros acontecimentos que propeliram a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a

gestão democrática. Há, porém, concepções variadas no que diz respeito à gestão democrática. Quase tudo que tem relação com a ampliação de direitos educacionais é entendido pelos administradores dos sistemas como mecanismo de gestão democrática.

Os mecanismos de ação coletiva em operação nas instituições de ensino, como os conselhos escolares, Associação de Pais e Professores (APP), Grêmios estudantis, etc., não garantem a efetivação da gestão democrática, no entanto, sem eles dificilmente haverá uma democratização das ações verticalizadas engendradas no modelo clientelista de mando e submissão. A criação dos mesmos é fundamental, pois, podem possibilitar a canalização dos esforços na condução das políticas educacionais, propiciando à comunidade escolar a participação nas decisões, sendo capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar. No entanto, o que se vê, ainda, são conselhos cartoriais, normativos, com funções apenas técnico-operacionais, relegando assim sua função política, utilizados não como planificação dos poderes, mas como legitimadores dos interesses dos grupos que detêm o poder. Outra vertente dos Conselhos, porém não menos deletéria, é a transformação dos mesmos em Unidades Executoras - UEX, entidades privadas de direito público, numa nítida aproximação dos mesmos às premissas da Terceira Via, coadunando com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), formulado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que, neste, credita ao mercado, o único capaz de “salvar” o capitalismo.

O mecanismo de escolha ao cargo de diretor escolar é outro vértice dessa equação, que ainda tende a beneficiar os interesses dos grupos que detêm o poder no interior dessas instituições. A importância das eleições, nesse processo, se dá ao espaço que este ocupou nos debates, como bandeira de luta dos movimentos sociais. No início da década de 1980, a discussão foi polarizada pela questão da indicação de dirigentes escolares, de tal modo que a luta pela implantação de eleições de diretores fez com que a ampla temática da gestão democrática fosse, de certa maneira, reduzida a esse mecanismo. O provimento por indicação, em que é livre a nomeação por autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias. O concurso engloba os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados. Seleção e eleição são os processos que adotam eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas. As provas e eleição é outro mecanismo criticado devido ao privilegiamento da competência

técnica em detrimento da avaliação da liderança política, inclusive porque o professor já teria sua competência profissional aferida no momento em que ingressou na carreira por meio de um concurso público. Provimento por eleição é aquele em que o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultado de processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto. Esse modelo sofre interferência do Judiciário, pois o Supremo Tribunal Federal – STF deu ganho de causa à ação movida pelo Partido Social Cristão – PSC, que há inconstitucionalidade nessa forma de provimento deixando, na maioria das vezes, o provimento ao cargo de diretor permeável à interferência política, preterindo a vontade coletiva.

A participação dos membros da comunidade escolar afirma a condição a tais membros, de agentes de transformação da realidade na qual as instituições estão inseridas, de forma que eles podem contribuir de maneira eficaz na construção da autonomia da escola, mas isso depende de fatores, como capacidade ideopolítica de luta pela transformação social, proporcionando a possibilidade dos municípios construírem sua autonomia, contribuindo assim com a construção do sistema nacional de ensino.

Segundo Gadotti e Romão, a autonomia se opõe à alienação; segundo eles, a “autonomia é o domínio do consciente sobre o inconsciente, em que o inconsciente é o discurso do outro. Neste caso a alienação se dá quando um discurso estranho que está em mim, me domina, fala por mim” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 67). E é o que está acontecendo nas instituições de ensino Brasil afora.

Quando os mecanismos de ação coletiva estão vazios politicamente, a gestão educacional da escola pública passa a chancelar a ideologia neoliberal, que se utiliza das parcerias público-privadas para fixar seus tentáculos de sustentação do modelo mercantil, negando os valores democráticos na busca por uma educação de qualidade que leve o sujeito ao engajamento, ao protagonismo, que as relações interpessoais se desenvolvam no eixo da horizontalidade superando as relações de verticalidade concebidas no bojo da hierarquia autoritária com intuito de emancipação do educando. Embora haja legislações que dão lastro à efetivação da gestão democrática com a participação da comunidade nos processos decisórios, na prática essas leis têm funcionado como mecanismos reguladores com cariz progressista, porém camuflam as intervenções neoliberais na condução das políticas educacionais no interior das escolas.

1- O ESTADO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS DE AUSTRIDADE DO GASTO PÚBLICO SOCIAL

Em sintonia com o pensamento de Adam Smith, o Neoliberalismo considerado como o conjunto de princípios que serviram de base ideológica às revoluções antiabsolutistas na Europa Ocidental, nos séculos XVII e XVIII aportou no país trazendo consigo um vasto arcabouço de risíveis soluções para a crise do capital, ancorado nas ideias de Hayek e Friedman e teve sua inserção durante o governo de Fernando Collor (1991-1992), e seu apogeu em meados dos anos de 1990, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998). A fase do capitalismo conhecida como neoliberalismo é conhecido,

Ao se apresentar imediatamente como uma espécie de majoração econômica do privado em face do público, o neoliberalismo pode revelar os contornos de um regime de acumulação, privilegiando a especulação à produção, empreendendo uma maior privatização da economia, rebaixando as classes trabalhadoras, com clara hegemonia social das finanças. (MASCARO, 2013, p. 113).

O neoliberalismo implementado no Brasil pôs fim ao Estado Desenvolvimentista principiado nos anos de 1930 durante o governo de Vargas. Esse modelo caracterizado pelo alargamento da intervenção estatal na economia e com monitoramento e implementação de políticas públicas sociais, forte investimento na produção industrial nacional, se consolidou em alguns aspectos sob os regimes democráticos de 1945-1964. Neste período foi adotada a política de substituição das importações pela promoção da indústria local, como no caso das automobilísticas, criação de estatais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e a Petrobrás. Nesse período pode ser aferido uma abertura dos canais de participação política como os conselhos populares. Entretanto, esse período não ficou imune às intervenções privadas no Estado¹², Schneider pontua que “o Estado desenvolvimentista teve mais sucesso em projetos que promoveu usando exclusivamente o setor público, do que quando atuou com parceiros do setor privado”. (SCHNEIDER, 2013, p. 14).

¹² Estado aqui considerado sob a perspectiva marxista, “como aparato do domínio da burguesia, devendo então ser tomado pelos trabalhadores.” (MASCARO, 2013, p. 12).

A redução da taxa de crescimento, desvalorização cambial, aceleração da inflação, aliado a vitória americana na Guerra Fria, a utopia da globalização e liquidez internacional, foram determinantes para erodir as ideias estatizantes no Brasil criando as bases ideológicas da nova virada liberal das elites e do Estado Brasileiro, (FIORI, 2003) pontua que,

O governo brasileiro apostou no nascimento de uma nova sociedade civil e nas possibilidades da política global. Na prática o que ocorreu foi um aumento da internacionalização dos centros de decisão brasileiros e uma fragilização do Estado, cada vez mais dependente do apoio norte-americano nas situações de crise. (FIORI, 2003, p. 195).

Os detratores do Neoliberalismo responsabilizaram o Estado de bem-estar-social pela crise, especialmente as políticas sociais empreendidas, propondo a diminuição do papel do Estado através da privatização de bens públicos, repassando para o mercado serviços antes executados pelo setor público estatal. Os princípios orientadores desta vertente de pensadores tem seu lastro nos escritos de Friedrich von Hayek (1899-1992) em *O Caminho da Servidão, de 1944*, que segundo Heloani, “esta obra é considerada até hoje um clássico sobre as disfunções do dirigismo econômico que levariam inexoravelmente à servidão do cidadão diante do Estado interventor que limita a livre concorrência e regula as operações de mercado”. (HELOANI, 2018, p. 102).

Milton Friedman da Escola de Chicago e James Buchanan da Escola de Virgínia partilham da teoria de Hayek, sendo os protagonistas do pensamento de que o mercado é o verdadeiro paradigma a ser seguido, resumindo, menos Estado e mais mercado. É claro que não deixa de ser contraditória suas teorias, pois, no mesmo tempo em que apregoam a diminuição do papel do Estado, reivindicam deste a solução para as crises, intervindo na economia através de empréstimos às empresas endividadas, vendas de títulos públicos, compra de moedas estrangeiras, na propositiva de socorrer o mercado. Essa constatação coaduna com a afirmação de Peroni e Adrião, que “os mega-investidores reeditam a histórica operação do capital: privatizaram os ganhos e sociabilizaram as perdas”. (ADRIÃO; PERONI, 2019, p. 39).

Peroni ressalta que o Estado é mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital corporativo para regular as suas atividades, pois, de um lado ele é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e por outro é preciso criar um “bom clima

de negócios para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas” (PERONI, 2006a, p. 14).

Consoante ao pensamento de Peroni, Harvey alega que,

O capital, portanto, não pode mais funcionar livremente em muitos domínios da economia (mercado de trabalho, processos de trabalho, distribuição de renda e afins). Ele se vê forçado a operar dentro do quadro de uma verdadeira selva reguladora, que cerceia suas liberdades. De tempos em tempos, no entanto, a contradição entre Estado e propriedade privada é elevada a contradição absoluta, contrapondo público a privado, Estado a mercado. Dessa contradição podem eclodir batalhas ideológicas e políticas ferozes (HARVEY, 2016, p. 56).

Segundo Mascaro, “o neoliberalismo não é uma retirada do Estado da economia, mas um específico modo de presença do Estado na economia” (MASCARO, 2013, p. 118). Ainda, Heloani afirma que as ideias recorrentes no contexto neoliberal, propala “a estabilidade monetária, as reformas fiscais (redução de impostos sobre os rendimentos mais elevados) e um Estado mínimo no que concerne às políticas sociais, além de forte em sua capacidade de sanear as finanças e intimidar os sindicatos” (HELOANI, 2018, p. 103). Ball continua nessa perspectiva pontuando que,

O neoliberalismo não é simplesmente como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado - de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado (BALL, 2012, p. 42).

O Brasil não foi o primeiro a experimentar o modelo do projeto neoliberal, mesmo sendo gestado primeiramente na América Latina. O Neoliberalismo teve como “laboratório” o Chile em 1973 durante a ditadura civil militar de Augusto Pinochet (1973-1990) e na Argentina em 1976 também durante a ditadura civil militar que teve seu primeiro representante Jorge Rafael Videla (1976- 1981). Após, foi adotado o modelo na Inglaterra em 1979, durante o governo de Margaret Thatcher (1979-1990) e em 1980 nos Estados Unidos da América (EUA) durante o Governo de Ronald Reagan (1981-1989).

Nessa perspectiva o neoliberalismo propõe a despolitização das relações sociais, intervindo no Estado para atender seus interesses de classe, transformando o “Estado Mínimo” em “Estado Máximo” para o capital e teve seu ápice durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mascarado pela Terceira Via e materializado através da privatizações e Mercantilização, tendo como indutor de tais medidas os organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), FMI e o Banco Mundial que se valem das crises contínuas do Capital para implementar medidas de “ajuda” aos países em desenvolvimento em troca da implementação de projetos neoliberais de diminuição dos gastos públicos sociais para assim sobrar mais dinheiro para pagamento de juros aos credores donos do capital mundial.

Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura etc.. No Brasil, em 2016, de forma criminosa, empenham-se compulsoriamente mais de 45% do orçamento anual nacional em pagamento do juro e amortização de uma dívida que cresce geometricamente. (FRIGOTO, 2018, p. 19)

Esse arrefecimento dos gastos públicos sociais atende aos imperativos do capital através dos organismos internacionais, com intuito de privatizar o público para sobrar mais dinheiro para pagamento dos juros da dívida.

Marilena Chauí *apud* Vieira salienta que,

A classe dominante brasileira privatizou o Estado, ou seja, tornou impossível a distinção entre o público e o privado. Collor e os sete anões são apenas uma espuma flutuante que esconde as profundezas de uma estrutura que impede verdadeiramente a política, isto é, a natureza pública e simbólica do poder. (VIEIRA, 2015, p. 552).

A Década de 1990 tem o cenário ideal para a implementação das medidas de “ajustes” propaladas pelos organismos internacionais que encontram aqui um campo fértil de atuação, visto que, o país enfrentava um grande endividamento, resultado da política adotada durante o período

ditatorial (1964-1985), um alto índice de inflação que no ano de 1993 chegou a marca de 2.477% ao ano, aliado à tirania dos mercados financeiros que visam o desenvolvimento econômico em detrimento do social, que na década de 1980 viu o alargamento da distância entre riqueza e pobreza promovendo uma grande desigualdade social. Segundo Schwarcz, “A desigualdade social é especialmente aguda, e tende sempre a aumentar em países que oferecem poucas oportunidades de emprego, apresentam investimento discreto nas áreas sociais e não estimulam o consumo de bens culturais” (SCHWARCZ, 2019, p. 126).

Diante da complexa organização capitalista, o Brasil se tornou permeável às interferências do capital privado através incorporação do terceiro setor na oferta de bens públicos, conforme assevera Peroni, “[...] Isso nos permite concluir que o Estado está querendo passar para a sociedade tarefas que deveriam ser suas, principalmente no âmbito das políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 63). Esse panorama nos convida a pensar de maneira histórica e criticizada o papel desempenhado pela Terceira Via no país, obliterando os direitos adquiridos e endossando práticas clientelistas no interior do Estado. “A circulação mercantil e a produção baseada na exploração da força de trabalho jungida de modo livre e assalariado é que constituem, socialmente, o sujeito portador de direito subjetivos” (MASCARO, 2013, p. 40).

2 – A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA ENTRE JI-PARANÁ E O IAS: A Responsabilidades dos Convenentes.

As parcerias público-privadas não é um evento novo no campo das políticas educacionais, embora estejam mais latentes suas estratégias de atuação a partir da reforma do Estado na década de 1990. Entretanto, é possível historicizar a sua concepção em atender as demandas que seriam do Estado na oferta de políticas públicas mesmo antes das configurações da Terceira via.

No campo educacional, nem a separação Estado/Igreja na República rompeu com a hegemonia do setor privado/confessional instalado no Brasil desde a Colônia. As pressões da Igreja Católica para manter sua prevalência no ensino vão marcar este período e vão se estender até as primeiras décadas deste século. (BRITO, 2001, p. 131).

A normatização das Parcerias Público-Privadas (PPP) foram estabelecidas pela Lei n. 11.079/2004, que rege as normas sobre o seu funcionamento, definindo em seu art. 4º dentre

outros aspectos, a eficiência, respeito aos interesses e direitos dos entes privados, repartição de riscos entre as partes etc., também, a duração máxima desses acordos, as exigências de contrapartida do parceiro privado, a necessidade de critérios de avaliação de desempenho, entre outros e também as diferenciou conceitualmente das práticas de “concessão comum” dos serviços públicos (BRASIL, 2004).

O município de Ji-Paraná firmou parceria com o IAS em 19 (dezenove) de janeiro de 2001, no primeiro ano de mandato do prefeito Acir Marcos Gurgacz (PDT); a partir daí o município vem mantendo a parceria por meio de Termo Aditivo para utilização de Solução Educacional dos Programas do IAS. Inicialmente foram contratadas as “soluções educacionais” do programa Escola Campeã e contou com a parceria técnica da Auge Tecnologia e Sistemas, que substituiu a Fundação Pitágoras para a execução da fase de gestão municipal do programa. A Auge Tecnologia e Sistemas é referenciada em Belo Horizonte – MG, é a responsável pela fase de implantação da gestão escolar, tendo como gerente executivo o Sr. Estêvão Bakô, membro influente da diretoria do Partido da Social Democracia Brasileira – (PSDB) de Minas Gerais. O Instituto Ayrton Senna (IAS), além da Auge Tecnologia, mantinha parceria com a Fundação Banco do Brasil.

Nas análises nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED) pode-se observar que, no decorrer do ano em que a parceria foi firmada (2001), não foram encontrados registros de muitas ações, apenas um ofício informando a mudança da parceria e um convite para o 1º encontro do Programa Escola Campeã, Gestão Municipal e Escolar. Esse encontro ocorreu em julho de 2001, sediado em Campo Grande – MS; contou com a presença do então prefeito de Campo Grande, André Puccinelli, a Secretária Municipal de Educação de Campo Grande, Coordenadores do IAS, Representante do Banco do Brasil e o idealizador do Programa “Escola Campeã”, dentre outros. Os temas do evento giraram em torno da correção de fluxo, Plano Municipal de Educação, Autonomia, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Apresentação do Sistema de Informatizado de Gestão Escolar e reuniões com os gerentes municipais do programa.

O ano de 2002 iniciou com um convite para participação do Encontro Nacional dos Prefeitos e Secretários de Programa Escola Campeã para apresentação da pesquisa, “Escola Vista por Dentro”, do relatório da Avaliação dos Indicadores de Gestão da Educação e a avaliação de

Desempenho dos alunos. Nesta oportunidade o evento contou com a presença das presidentes do IAS, Viviane Senna e da Fundação Banco do Brasil, Heloísa Helena de Oliveira. No mesmo ano o município implantou o Programa “Rede de Rádios do Escola Campeã”, gerenciado pela empresa OBORÉ Projetos Especiais. Os contatos com as emissoras de rádio foram feitos pela empresa responsável, sendo o município apenas comunicado sobre a execução do programa do IAS. Foram encontrados registros de que o município foi comunicado da execução dos projetos “Se Liga” e “Acelera Brasil” com ênfase ao enfrentamento à distorção idade-série com acompanhamento gerencial, sendo que, para sua execução, seria necessário fazer a previsão orçamentária, já que, de acordo com o IAS, os custos seriam de R\$ 85,00 por aluno/ano para o projeto “se Liga” que atende a alfabetização dos defasados e o custo de R\$ 105,00 por aluno/ano para aceleração de alunos com 2 anos ou mais de defasagem. Esses valores seriam, segundo o IAS para capacitação dos profissionais (professores/supervisores/coordenador), material do professor, do aluno e da turma, avaliação externa de desempenho dos alunos, acompanhamento técnico por agência especializada. Ainda neste ano houve encontros regionais para consolidar a parceria e também a assinatura do primeiro aditivo ao instrumento particular da parceria, celebrado entre o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Fundação Banco do Brasil (FBB) e a prefeitura do Município de Ji-Paraná.

No ano de 2003 foi implementado o Programa Acelera Brasil, que se destinava a atender preferencialmente alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, de 9 a 14 anos com, no mínimo, dois anos de distorção idade-série. Com objetivo preferencial de encaminhar o aluno para a 5ª série. Neste mesmo ano foi assinado o segundo aditivo ao instrumento particular de parceria e, além disso, foi encaminhado ao município o jornal “Escola Campeã”, para cada escola e secretaria de educação municipal, e ainda o município recebeu os CDs com as programações do programa Escola Campeã, que tinha como temas: Colegiado escolar, Papel do diretor, programa de ensino, autonomia pedagógica, autonomia administrativa, autonomia financeira, superintendência escolar e leitura. Houve também a realização do 1º Encontro Técnico de Correção de Fluxo Escolar do Programa Escola Campeã em São Paulo e a capacitação dos superintendentes escolares pelo IAS.

Em 2004 foi assinado o terceiro aditivo ao instrumento particular de parceria; houve, neste mesmo ano, o 3º Encontro Técnico de Correção de Fluxo do Programa Escola Campeã e a realização contou com o apoio da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), Fundação Lemann

e Vivo. Ainda, o município atestou que a empresa Auge Tecnologia & Sistemas atuou como agência técnica para a implantação e implementação do Programa Escola Campeã de Janeiro de 2002 a dezembro de 2004, nas áreas de Gestão Municipal e Gestão Escolar, totalizando 440 horas de consultoria.

O ano de 2005 foi marcado pela implantação da Rede Vencer, que contempla os programas: Acompanhamento das Séries regulares, Correção de Fluxo e Gestão. Neste ano foi assinado o contrato de concessão de uso de licença de Software e outras avenças entre a Auge Tecnologia e Sistemas Ltda e a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, com 24 meses de vigência, neste fixa os valores a serem pagos pelos serviços prestados pela contratante.

O primeiro aditamento ao Termo de Parceria após a implantação da Rede Vencer ocorreu em 2006; neste houve a substituição dos anexos do termo assinado no ano anterior que trouxe novos contornos aos programas, a saber, o Programa “Acelera Brasil”, “Circuito Campeão” e Programa “Gestão Nota 10”, este último objeto de análise do estudo. Nele constavam as responsabilidades da prefeitura em relação ao programa, dentre elas estavam: a obrigatoriedade de designar um profissional com perfil “gerencial” para coordenar as ações de gerenciamento das unidades escolares, estabelecer e/ou dar continuidade à implementação da seleção/promoção de dirigentes escolares por competência técnica/administrativa e pedagógica através de prova de conhecimento e comprovação de experiência, além de responsabilizar os diretores das unidades escolares selecionados pelos resultados e alcance das metas previstas para os indicadores de sucesso e, ainda, vincular sua permanência no cargo, em função desse alcance.

Em 2007 houve o segundo aditamento ao termo de parceria que passou a vigorar até o final deste ano sem haver quaisquer mudanças no teor do contrato. Neste ano ocorreu o encontro de Coordenadores da Rede Vencer em São Paulo. No ano de 2008 não há nenhum registro de atividades do IAS e em 2009, apenas uma carta parabenizando o prefeito pela eleição e posse e desejando sucesso na sua gestão à frente do município.

O quinto aditamento ao instrumento particular de parceria ocorreu no ano de 2010, entretanto, não há registros na secretaria municipal de educação dos aditamentos anteriores (terceiro e quarto). Neste, ficam prorrogados os prazos até dezembro de 2012, além de excluir a letra (C) da cláusula 4.1 do aditamento quarto. Além deste termo de aditamento, ocorreu o 5º Encontro da Rede Vencer, no qual estavam convidados o Secretário de Educação e o Coordenador do Programa Gestão Nota 10.

No ano de 2013 houve a assinatura do termo de convênio entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, com vigência de 04 de fevereiro de 2013 a 28 de fevereiro de 2017, rescindindo os convênios anteriores e passando a conveniar os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, atendendo a todas as escolas da rede de ensino municipal de Ji-Paraná. Este convênio possui especificidades que mais adiante serão expostas, visto que a vigência do mesmo coincide em parte com o recorte temporal da pesquisa.

Em 2016 houve a assinatura do instrumento particular de licenças e outras avenças entre o IAS e o município de Ji-Paraná, rescindindo assim o contrato anterior, que ainda estava dentro do prazo de vigência, alterando os prazos de 01 de abril de 2016 a 01 de fevereiro de 2017. Os termos de parceria celebrados entre o IAS e o município, com data de 02 de fevereiro de 2017 a 31 de dezembro de 2018, não foram encontrados nos arquivos da secretaria municipal de educação, nem nos arquivos da prefeitura; a menção às datas e a esse termo está no termo acordado entre os parceiros e no contrato assinado em 11 de março de 2019 com vigência até 29 de fevereiro de 2020.

De acordo com Termo de Convênio acordado entre o IAS e a Prefeitura de Ji-Paraná, assinado em agosto de 2013, com vigência até 2017, que contempla os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, o campo 5 – responsabilidades específicas da prefeitura, fica o município responsável em: a) contratar, às suas expensas, a licença de uso e manutenção do SIASI; b) garantir a inserção de dados no SIASI; c) arcar com os custos de todos os materiais didáticos e paradidáticos para alunos e professores, necessários para a implementação e desenvolvimento dos programas; d) distribuir os materiais didáticos e paradidáticos necessários para a implementação e desenvolvimento dos programas a todas as escolas que aderirem ao programa; e) arcar com os custos de todos os materiais de consumo diário que viabilizem as ações dos programas, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância, papel, toner, etc.; f) arcar com todos os custos de reprodução de todo o material necessário para uso dos para uso nos programas.

Os itens acima citados reforçam a ideia da grande responsabilidade do ente público na execução do programa, cabendo à Prefeitura viabilizar recursos necessários à sua implementação, manutenção e aprimoramento. Chama atenção a disparidade entre os deveres da prefeitura e a responsabilidade do IAS; segundo o termo acordado, as responsabilidades deste se resumem a um item apenas e com flexibilizações que o próprio instituto pode alterar, segundo o item 6.1 do referido documento, nele o IAS se compromete a, na medida de suas possibilidades e desde que a

prefeitura esteja adimplente com as obrigações assumidas neste convênio, a fornecer apoio técnico, através da agência técnica que vier a contratar, a qual, a exclusivo critério do IAS, poderá realizar capacitações presenciais, acompanhamento direto (“in loco”) e/ou indiretos (“a distância”) e gerenciamento das ações dos programas.

Os termos “na medida de suas possibilidades” e “a exclusivo critério do IAS”, demonstram que o instituto não tem obrigatoriedade em nenhuma ação, visto que ele pode alegar impossibilidades para execução de suas ações.

No escopo do convênio, cláusula 2ª, das responsabilidades do IAS, item 2.1, reitera a palavra possibilidade, a) envidar os seus melhores esforços e disponibilizar, na medida de suas possibilidades, apoio necessário à execução das atividades desenvolvidas no âmbito deste convênio. Os outros itens de que trata das responsabilidades do IAS, não trazem elementos de cumprimento obrigatório, em um deles é dito, “ao IAS é garantido o direito” e em outro “o IAS se reserva o direito de acompanhar”.

A disparidade das responsabilidades é latente quando se analisa a cláusula 3ª que trata das responsabilidades da prefeitura, dentre estas estão: a) cumprir com as obrigações e responsabilidades do convênio; b) assumir inteira responsabilidade por todos os encargos, ônus, alvarás, licenças e autorizações de toda natureza; c) assumir por si, seus empregados, servidores concursados ou terceiros contratados; d) assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos; e) atender todas as orientações do IAS na execução dos programas; f) responsabilizar-se integral e exclusivamente pela contratação de mão de obra para a execução dos programas; g) garantir toda a infraestrutura física necessária ao desenvolvimento e integral realização das obrigações assumidas no instrumento; h) apresentar documentação comprobatória das obrigações assumidas; i) zelar pelo bom nome e probidade perante a sociedade, consoante os princípios da transparência, da legalidade e moralidade dos seus atos, bem como dos seus prepostos, empregados, prestadores de serviços e/ou voluntários, diretores e representantes; j) usar todo o conteúdo, metodologias e sistemáticas dos programas, comprometendo-se a não ceder, emprestar, licenciar, onerar, de qualquer forma que seja, para qualquer terceiros, referidos conteúdos, metodologias e sistemáticas dos programas; k) mobilizar escolas e diretorias de ensino para adesão e implementação/execução dos programas; e l) utilizar sempre na íntegra todos os materiais que vierem a ser disponibilizados pelo IAS em função deste convênio.

No excerto acima é possível verificar a gama de responsabilidades assumidas pelo município, entretanto, a contrapartida dessa parceria por parte do IAS não distingue quais ações serão desenvolvidas durante a execução dos programas. É certo que as ações do instituto Brasil a fora são conhecidas, no entanto, ao firmar a parceria, não foi exposta a maneira como a intervenção do IAS vai se configurar, possibilitando a interpretação de que suas ações são esporádicas, sem sequer registrar a quantidade de atendimentos, cursos, capacitações, visitas, etc.; ao que parece tudo o que vai ser executado é de responsabilidade única e exclusivamente do município parceiro, ficando o IAS apenas com os bônus da parceria.

A letra C da cláusula 3ª, trata da disponibilização de “recursos humanos e físicos necessários para a implementação do Programa, os quais deverão estar comprometidos e preparados para a capacitação e a avaliação, que serão realizadas por empresas contratadas pelos Aliados Estratégicos e, para isso, é exigido da Prefeitura que disponibilize espaço físico, bem como libere pessoal ligado à execução do Programa, para que participe de reuniões e cursos determinados pelos Aliados Estratégicos ou por empresas por estes contratadas para tratar da execução e gerenciamento do Programa. Também é de responsabilidade da Prefeitura providenciar material, didático ou não, que seja indicado pelos Aliados Estratégicos, necessário à implementação do Programa na Prefeitura.

Dados relativos aos recursos financeiros necessários para execução das ações do programa não foram disponibilizados; ao serem interpelados, os responsáveis não souberam precisar como eram feitos os pagamentos e em que sigla orçamentária eram inseridos os gastos, visto que, sabe-se que, para a execução do Programa GN10 é necessário a contratação de serviços dos aliados estratégicos e, neste caso, existem documentos que provam que há custos para a execução do programa. De acordo com o contrato de concessão de uso do *software* feito com a Auge Tecnologia e Sistemas LTDA.

A cláusula quarta do referido contrato, item 4.6, designa que ao município é obrigado a efetuar pagamentos devidos pela concessão do direito de uso de licença do Sistema e pela prestação dos serviços de suporte e/ou manutenção. No item 4.7 consta que é de responsabilidade do ente público parceiro arcar com os custos de horas técnicas, juntamente com as despesas de viagem, hospedagem e alimentação do técnico.

O anexo 1 da parceria firmada traz as responsabilidades do município em relação ao programa Gestão Nota 10 (GN10), nele estão contidos os objetivos e metas principais do GN10, e as responsabilidades específicas do município em relação ao programa.

Dos objetivos do programa estão a institucionalização de práticas gerenciais no cotidiano escolar que proporcionem a substituição da “cultura do fracasso” pela “cultura do sucesso”. Nesse ponto se faz pertinente registrar que o pensamento neoliberal se faz presente, que condiciona o sucesso escolar a práticas mercantis,

pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14).

Essa influência do mercado na condução da educação tem seus tentáculos ligados ao Plano de Reforma do Estado Brasileiro, capitaneado por Bresser Pereira, tema já discutido anteriormente, tendo como viabilizadora dessa tendência, a Terceira Via de Antony Giddens, que,

ao invés de optar exclusivamente pela diminuição do aparato estatal mediante a privatização de sua estrutura e pela transferência para o mercado da oferta de serviços públicos, indica a necessidade de reformá-lo, por meio da adoção de mecanismos de gestão vigentes no campo empresarial. (ADRIÃO; PERONI; 2009, p. 107).

Vê-se que o pensamento neoliberal está implicitamente incrustado nas orientações do instituto, atendendo às prescrições desenhadas na Reforma do Estado brasileiro. O termo de parceria traz em seu bojo os princípios de gestão gerencial, assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado. No item “c”, um dos principais objetivos do IAS é a capacitação das equipes da secretaria e das unidades escolares; nela é descrito que todos desempenhem suas funções e atribuições, com foco em resultados e metas. “A importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia, incluindo nas agendas públicas temas como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, satisfação do consumidor, delegação e gestão participativa, prevenção e controle de gastos” (JUNQUILHO, 2002, p. 2).

De acordo com o programa GN10, dentre as responsabilidades da prefeitura em relação à gestão, ficou acordado que: o município elabore programa de ensino que incorpore matrizes de competências e habilidades, e planos de metas para os indicadores; vê-se que o instituto constrói um documento unilateralmente para ser executado pelo município, e essas exigências fazem parte dos acordos feitos em diversos municípios, conforme já estudado por Adrião e Peroni, 2011. A incongruência pode ser aferida na proposta do IAS, exime-se de qualquer responsabilidade em relação àquilo que é por ele criado e proposto ao município. Institui as obrigações, o cumprimento de metas com vistas ao alcance de resultados, mas controla tudo à distância, através de computadores via internet.

Outro vértice dessa análise consiste no item “c” que pontua a necessidade de o município desenvolver e regulamentar a autonomia das unidades escolares – administrativa, pedagógica e de gestão financeira. O liame deste discurso possibilita argumentar que a preocupação com as normativas é evidente, visto que, para o poder do IAS ser legítimo, precisa estar alicerçado na legalidade. Seus materiais instrucionais são fundamentados no ordenamento legal da educação nacional, da CF de 1988, a um conjunto de leis, decretos, portarias, enfim, buscando a base legal de suas ações para o exercício do poder sobre seus parceiros, mesmo que estes já venham realizando ações nesse sentido. A propositiva, aproxima-se das formulações de Marx sobre o funcionamento da burocracia.

Dado que a burocracia, de acordo com a sua essência, é o 'estado enquanto formalismo', também o é de acordo com a sua finalidade. A verdadeira finalidade do Estado surge, portanto, à burocracia como uma finalidade contra o Estado. O espírito da burocracia é o 'espírito formal do Estado'; logo, transforma em imperativo categórico o 'espírito formal do Estado' ou a falta de espírito real do Estado. Aos seus próprios olhos a burocracia é a finalidade última do Estado. Dado que a burocracia assume como conteúdo os seus objetivos 'formais', entra sistematicamente em conflito com os objetivos 'reais'. É assim obrigada a dar o formal como conteúdo e conteúdo como formal. Os objetivos do Estado transformam - se em objetivos da burocracia e os objetivos da burocracia em objetivos do Estado. (MARX, 1978, p. 72-73).

Nesse sentido a burocracia objetiva alcançar a eficiência técnica, com rotinas prontas sendo executadas pelo ente público, trazendo em si um significado político, pois, utiliza-se de indivíduos que se servem dela para afirmar-se no poder. A autonomia defendida pelo GN10 aproxima-se das práticas de abandono e privatização criticadas por Paro (2007), uma vez que, de acordo com a parceria item “d”, essa autonomia objetiva que os diretores sejam responsáveis e

responsabilizados pelo cumprimento de metas e resultados estabelecidos pela secretaria de educação. Destoante a isso, Libâneo (2013) pondera que a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa, com poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, além de manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros.

O item “e” do referido termo, preconiza que o município deve responsabilizar os diretores das unidades escolares através de assinatura de termo de compromisso, pelos resultados e alcance das metas previstas para os indicadores de sucesso e vincular sua permanência no cargo em função desse alcance. Assim, o aumento da autonomia financeira e administrativa, no âmbito das secretarias municipais de educação e escolas, tende-se a responsabilizá-las pelos resultados escolares de seus alunos (ADRIÃO; GARCIA, 2008).

O item “j” prevê que o município estabeleça a implementação da seleção/promoção de dirigentes escolares por competência técnica/administrativa e pedagógica, através de prova de conhecimento e comprovação de experiência. Viabilizar a seleção meritória dos diretores da rede pública municipal de ensino contrasta com o provimento para o cargo de diretor da escola pública, que tem sua origem na defesa de eleição direta com a participação da comunidade escolar; nesse caso, os critérios estabelecidos pelo IAS sobrepõem a competência técnica à política.

Em relatórios de pesquisas coordenado por Theresa Adrião e Vera Peroni (2011), realizadas nas cinco regiões do país sobre as consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna, indicaram que houve influência na gestão da educação.

Em relação à forma de provimento ao cargo de diretor, no município de Altamira-PA, a recomendação do instituto era de que fossem adotados os critérios técnicos para a escolha de diretores, por meio de provas, entretanto, ainda perdura a indicação política. Em Campo Grande - MS a seleção meritocrática também foi uma das orientações, no entanto, o poder executivo é quem nomeava e exonerava os diretores da rede. Em Pico Brillhante - MG ocorreu a realização do processo de seleção de diretores por critérios de competência técnica e validação pela comunidade escolar. Em São José do Rio Preto, embora a Lei nº 4.834 instituísse a eleição como critério para o provimento ao cargo, ela nunca chegou a ocorrer. Em Cáceres-MT consta que, apesar de a eleição de dirigentes ter sido instituída desde 1998, na prática o cumprimento desse

dispositivo não acontecia na totalidade. A partir da 2004, a candidatura era vinculada à curso de aperfeiçoamento em gestão e um ano depois ficou condicionada ao cumprimento de metas na unidade escolar. São José dos Pinhais - PR implantou a escolha de diretores em um sistema misto de critérios técnicos e consulta à comunidade. Em Joinville-SC, o critério meritocrático não fora instituído, visto que a escolha de dirigentes escolares se dava sob duas formas distintas ou simultâneas: Indicação do Secretário de Educação e/ou políticos (vereadores) do município; ou lista tríplice feita na escola. No município de Teresina-PI adotava-se a eleição para dirigente escolar; após a presença do IAS, a permanência no cargo ficou condicionada ao cumprimento de metas (ADRIÃO; PERONI, 2011).

No município de Ji-Paraná, apesar do termo de parceria e a Lei Municipal de gestão democrática, Lei nº 3.256/2019, preconizarem que a forma meritocrática deve ser implementada para provimento ao cargo de diretor (mesmo não sendo a mais democrática); ainda perdura a indicação política, indicados pelo executivo municipal, ou, até mesmo, pelo legislativo municipal, desrespeitando a linha limítrofe entre os poderes. As interferências nessa forma de provimento ao cargo de diretor tornam-se potencialmente nocivas à democracia participativa.

No ano de 2016 foi assinado o Instrumento Particular de Licenças e Outras Avenças (convênio) entre o IAS e o Município de Ji-Paraná, para as soluções educacionais, Programa Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, com prazo de duração de 01 de abril de 2016 a 01 de fevereiro de 2017. Nele não houve alteração nas cláusulas dos contratos anteriores. Reafirma-se neste que o Programa Gestão Nota 10 visa promover a eficiência da rede pública de ensino, através da gestão da aprendizagem, do ensino, da rotina escolar e da política pública educacional. O objetivo é a continuidade do uso das metodologias e instrumentos pedagógicos e gerenciais, como forma de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e jovens atendidos.

No ano de 2017 não foram encontrados muitos registros de atividades, nem recomendações, capacitações, etc.; foi encontrado apenas um e-mail informando os contatos telefônicos e o técnico responsável da empresa Auge Tecnologia e Sistemas, prestadora de serviços técnicos de capacitação, manutenção, suporte e hospedagem para o sistema informatizado de gerenciamento dos programas educacionais do IAS, o SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações).

Em 2019 foi assinado o Termo de Licença de Solução Educacional entre o município e o IAS, nele estão prorrogados os prazos de vigência até o dia 29 de fevereiro de 2020, podendo ser

prorrogado mediante celebração de Termo Aditivo. Não houve nenhuma mudança nos termos anteriormente assinados que incluem os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar toda a documentação encontrada, que versa sobre a parceria do IAS com o município de Ji-Paraná, foi aferido que o instituto propõe intervenções no setor público, entretanto, a realidade material, concreta, é dinâmica, contraditória, e por isso a implementação de algumas políticas defendidas pelo IAS não ocorreram conforme o que estabelecido; dentre elas estão a forma de provimento ao cargo de diretor por mérito, a responsabilização formal dos diretores pelo não atingimento de metas, calendário unificado para alunos do ensino fundamental entre as redes municipais e estaduais de educação. Assim percebe-se que o escopo das propostas não foi atendido em sua totalidade, visto que a realidade educacional é moldada pelo tecido social local que, neste caso, atendeu em parte às aspirações do IAS na tentativa de engessar processos cada vez mais complexos em normas e regras previamente estabelecidas com aspectos ideológicos consubstanciados às premissas mercantis na formulação de leis, normativas e capacitações.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

_____; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: [Esforce: esforce.org.br](http://esforce.org.br) acesso em 25 de jul. 2020.

_____; _____. et al. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional. CNPQ, UNESP, 2011. (Relatório de Pesquisa). Disponível em: <http://www.Redefinanciamento.ufpr.br>>. Acesso em: nov. 2019.

_____; PERONI, Vera Maria Vidal. Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Meio eletrônico – Brasília: Ampae, 2019.

BALL, S. J. Educação Formal S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DOU: 4.2.2004.

_____. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: nov. 1995.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: DOU, 5.10.1988.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O Público, o Privado e as Políticas Educacionais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na Escola**. Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FIORI, José Luis. **O Vôo da Coruja**. Uma leitura não liberal da crise do Estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRIGOTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. 144 p.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da Escola**: Princípios e Propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do Capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HELOANI, Roberto. **Modelos de Gestão e Educação: Gerencialismo e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2018.

Jl-PARANÁ. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.838**, de 03 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Ji-Paraná – RO: Diário Oficial do Município, 06 de Julho 2015. Disponível em: <<http://www.domjp.com.br/pdf/2015-07-06.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

Jl-PARANÁ. Prefeitura Municipal. **Lei nº 3.256**, de 28 de junho de 2019. Dispõe sobre a Gestão Democrática na administração do Ensino Público Municipal e dá outras providências. Ji-Paraná – RO: Diário Oficial do Município, 1º de julho de 2019.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Lisboa, PT: Presença, 1978.

MASCARO, Alysson Leandro. Estado e Forma Política. São Paulo: Boitempo, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Perspectivas de Gestão democrática da educação: avaliação institucional. *In*: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. (Orgs.) **Gestão Escolar Democrática: Concepções e Vivências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2006^a. p. 149-156.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*:_____; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457- 466, abr-jun. 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o **Autoritarismo Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 294.

VIEIRA, Evaldo. **A República Brasileira 1951-2010 de Getúlio a Lula**. São Paulo. Cortez, 2015.

FORMAÇÃO DOCENTE: UM PERCURSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA DE IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ÀS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karine Alves Teixeira Crisoni. E-mail: karine.crisoni2019@gmail.com

Silmara de Alcântara Xavier; E-mail: silmaradealcantara@gmail.com

GT.04 - Currículo, Legislação, Gestão e Políticas Públicas Educacionais

RESUMO: Este relato apresenta a experiência de estudos, reflexões e considerações sobre o processo de formação de um grupo de docentes e duas coordenadoras que atuam na Educação Infantil de Ji-Paraná-RO. Deste modo, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições que o processo formativo e as mudanças ocorridas mobilizaram nas ações docentes. Utilizamos como percurso metodológico a pesquisa narrativa autobiográfica que segundo Pegassi, Nascimento e Oliveira (2016), este tipo de pesquisa oportuniza ao sujeito condições de pensar e refletir sobre suas experiências em diferentes perspectivas. Para análise e produção de dados, utilizamos os materiais desenvolvidos durante as formações, dentre eles: instrumentos de avaliação de cada encontro, textos reflexivos, relatórios, vídeos, atividades realizadas nos momentos dos estudos e anotações no caderno de campo. Para dialogar com o presente relato utilizamos como suporte teórico os autores Barbosa (2009), Freire (2008), Imbernón (2001), Nóvoa (1997), Tardif (2008) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (2010). Esse movimento de formações continuadas provocou alguns questionamentos nas coordenadoras: De que forma os docentes articulariam os conhecimentos das formações à sua prática? Como considerariam a implantação da Base Comum Curricular ao planejamento? O que tornar-se-ia necessário para que os professores e as professoras desenvolvessem uma docência a partir do novo Currículo? Entre as conclusões tecidas, percebe-se que os professores e professoras ainda estavam em processo de compreensão da própria prática docente, ressignificando a concepção de criança, infância e Educação Infantil, para que as mudanças no currículo e implantação da BNCC de fato se concretizem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação Continuada. BNCC. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, viabilizado no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) através da Linha de Pesquisa de Crianças e Infâncias: Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil, relata um percurso formativo sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às práticas docentes na Educação Infantil, através da formação continuada organizada pelas coordenadoras pedagógicas dos respectivos Centros de Educação Infantil de Ji-Paraná-RO, Pedro Gonçalves e Felipe Anselmo Abreu de Souza. Foram

(04) quatro encontros para professores e professoras durante o ano de 2019, tendo como objetivo estudar e compreender as mudanças propostas pela BNCC (2017), bem como a sua articulação com o currículo, e desse modo perceber a necessidade de ressignificações das práticas educativas nas instituições educacionais que atendem as crianças da primeira infância.

A BNCC (2017) é um documento que normatiza e define as aprendizagens essenciais de todos os estudantes ao longo da Educação Básica, assegurando os direitos de desenvolvimento e aprendizagem em todo o território nacional (BRASIL, 2017).

A implantação da Base Comum Curricular para a educação das crianças brasileiras desencadeou mudanças significativas no currículo, esse movimento provocou a necessidade de Coordenadoras e Professores refletirem sobre essa proposta que orienta as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Como afirma Barbosa (2009, p. 57).

A projeção e a elaboração de um currículo são importantes porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado.

Nesse sentido, optamos como percurso metodológico a pesquisa narrativa autobiográfica que para Pegassi, Nascimento e Oliveira (2016), oportunizam ao sujeito condições de pensar e refletir sobre suas experiências em diferentes perspectivas. Essa abordagem responde a questões muito particulares, neste caso os impactos da formação para compreensão sobre a Base.

Para produção e análise dos dados utilizamos os materiais desenvolvidos durante as formações, entre eles destacamos: instrumentos de avaliação de cada encontro, textos reflexivos, relatórios, vídeos, atividades realizadas nos momentos dos estudos e anotações no caderno de campo.

O processo formativo mobilizou muitas inquietações nas coordenadoras a respeito do novo currículo, tendo em vista que o grupo ainda estava compreendendo o trabalho com a Educação Infantil e todas as especificidades necessárias para esta etapa.

Diante dessa realidade, geraram alguns questionamentos: Os docentes estariam articulando os saberes das formações à sua prática? Como consideravam a implantação da Base Comum Curricular ao planejamento? O que tornaria necessário para que os professores e

professoras desenvolvessem uma docência a partir da nova orientação para construção do currículo?

Tais questionamentos contribuíram significativamente para a elaboração desse relato de experiência intitulado “Formação docente: Percurso formativo na perspectiva de implantação da base nacional comum curricular às práticas docentes na Educação Infantil”.

DIALOGANDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA BASE NOS MOMENTOS FORMATIVOS

Para todos os envolvidos com a Educação, a Base Nacional Comum Curricular trouxe muitos desafios, tendo em vista que a mesma diz respeito não somente a um currículo a ser efetivado, mas também, sobre concepções de criança e Educação Infantil. Desse modo, a formação continuada torna-se imprescindível para apropriação de novos saberes.

Nesse sentido, iniciamos o movimento formativo com a necessidade de compreender o que comporia as práticas docentes, diante da implantação do documento ao currículo e a nova perspectiva de Educação Infantil. Tendo em vista, que professores e professoras faziam as indagações: O que seria mudado no planejamento? Quais seriam as novas orientações para o trabalho com as crianças? Como seria a nova avaliação? O que seria feito com as Orientações Curriculares de Ji-Paraná? Como iriam trabalhar com a BNCC?

Considerando que as mudanças curriculares para Educação Infantil já haviam sido iniciadas em 2016, com a chegada das Orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-Paraná, em que os educadores e educadoras já estudavam sobre concepção de criança e Educação Infantil, tendo como ponto de partida os eixos estruturantes: interações e brincadeiras preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS). Isso acarretou novas mudanças em um currículo que já tinha sido consolidado a pouco tempo no Município.

Nesse contexto, as necessidades da implantação, se apresentavam como urgência para sua efetivação, tendo em vista, que o ano de 2019 seria o período para que as instituições educacionais alinhassem seus currículos ao que propõe a BNCC.

Diante das angústias e inseguranças demonstradas pelos docentes no que se refere ao documento, surgiu a necessidade de se organizar momentos formativos para estudar sobre o

mesmo e sobre seu impacto no trabalho do docente. Desenvolver estes conhecimentos e refletir sobre os conceitos e valores tornam-se essenciais para encaminhar o fazer pedagógico. Sobre esta questão, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. (2001 p.48-49).

Nessa perspectiva, a organização de momentos formativos possibilitou também repensar sobre a educação e as mudanças necessárias no fazer pedagógico, bem como reconstruir o cotidiano da Educação Infantil, pensar na organização das instituições e sobretudo, para as crianças como sujeito de direitos. A partir desse momento, o trabalho docente teria que garantir o desenvolvimento das competências gerais e os direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças bem pequenas e crianças pequenas. Isso porque,

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p.39).

Partindo do pressuposto de conseguirmos a sensibilização pelo fazer pedagógico na Educação Infantil, foi necessário pensar em estratégias formativas de estudos e reflexões entre os CMEIs Felipe Anselmo Abreu de Souza e Pedro Gonçalves, nos quais o ajuntamento dos grupos fomentaria troca de experiências entre os docentes que já estavam numa caminhada, com colegas que estavam iniciando nesse percurso formativo. Para Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formado”.

A junção de professores iniciantes aos parceiros mais experientes permitiria significativas contribuições, estimulando o diálogo e a reflexão. Nas palavras de Tardif (2008, p. 53), os docentes não são apenas “práticos, mas também formadores, pois trocam constantemente um saber prático entre si, transformando o ambiente de trabalho em um ambiente privilegiado de conhecimento”. Esse movimento, fortalece a ação docente quando os diferentes saberes são

percebidos como oportunidade de aperfeiçoamento da práxis.

NARRATIVA DE UM CENÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE, UM CAMINHO PARA IMPLANTAÇÃO CURRICULAR

No primeiro encontro, que aconteceu no dia dois de outubro de 2019, a intencionalidade educativa foi abordada como elemento central. Refletimos sobre direitos de desenvolvimento e aprendizagem, o papel do professor, experiências investigativas, campos de experiências; considerando as interações e brincadeiras como parte fundamental da Educação Infantil. Despertou-se um novo olhar para as ações das crianças, para a simplicidade do brincar, das relações das crianças com os espaços, com materiais diversos, com outras crianças, com adultos e consigo mesmas, as brincadeiras comuns, e também nas brincadeiras heurísticas destacando-se em todo esse processo, as investigações, a garantia dos direitos e o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Após explanarmos e discutirmos estes conceitos de maneira mais teórica, dividimos as equipes em quatro grupos para realizarem uma atividade. Distribuímos imagens de diferentes experiências vividas por crianças para observarem e responderem aos seguintes questionamentos: Diante a proposição e pensando sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais seriam as possíveis intencionalidades? Quais os campos de experiências se relacionam nessa proposição? Quais as investigações as crianças poderão realizar nessas propostas?

Os docentes tinham em mãos parte da BNCC como suporte para responderem aos questionamentos. Posteriormente, compartilharam com os demais docentes, que socializaram suas ideias, demonstrando interesse em aprofundar nessas questões. Logo após esse estudo de caso, a equipe foi convidada a elaborar algumas experiências que tivessem relações com a sua intencionalidade, utilizando para isso, os "contextos/bandejas experimentais".

Os grupos permaneceram com a mesma divisão. Alguns docentes se envolveram com certo receio e dúvida, enquanto outros estavam com muito entusiasmo nessa observação, seleções dos materiais, pensando e tentando idealizar a construção de possíveis experiências para as crianças, ao mesmo tempo vivenciando na prática como seria essa elaboração.

Embora houvesse bom envolvimento do grupo em relação às propostas, percebemos que havia incertezas de professores que não conseguiram perceber a potencialidades desse trabalho e

a sua intencionalidade educativa, sem ser diretivo.

Para o encontro seguinte, deixamos como compromisso aos professores experimentarem com suas crianças pelo menos uma experiência, para que no próximo encontro pudéssemos compartilhar os primeiros ensaios dessas vivências apontando as reações das crianças, expectativas e os desafios vivenciados. E assistir aos vídeos de uma palestra ministrada por Paulo Focchi com a temática “Infância e o trabalho com crianças pequenas.”

Nesse encontro, compartilhamos as experiências vivenciadas pelos docentes junto às crianças. Realizaram as leituras de seus registros, apresentando as fotografias que evidenciavam os detalhes e as experiências vivenciadas, a qualidade de toda documentação¹³ demonstraram o crescimento individual e coletivo do grupo. Os momentos de reflexões a partir dos vídeos, leituras, experimentação, sensibilizaram os docentes para as necessidades e as especificidades das crianças da primeira infância. “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.43).

Para iniciar esse encontro, organizamos um vídeo com várias fotos das crianças realizando experiências, durante a semana da criança ao som da canção “Quando as crianças fazem Uau”. O intuito dessa abordagem era sensibilizar os professores para que as crianças fossem percebidas com suas peculiaridades, enquanto crianças que pensam, constrói imaginam e que os docentes são também os protagonistas de todas aquelas experiências. Nesse sentido, realizamos uma roda de conversa para que os docentes falassem um pouquinho de suas percepções a partir do vídeo. Os diálogos demonstraram o sentimento de satisfação aos docentes ao realizarem cada proposta. Os depoimentos deixaram nosso estudo motivado, mesmo diante dos grandes desafios a serem superados, no que se refere os processos anteriores às organizações das intencionalidades, na mediação dos docentes durante as experiências vividas, na superação da prática que engessam as brincadeiras e interações.

Posteriormente retomamos o estudo da BNCC, partindo do seguinte questionamento: E o cotidiano, o que muda? Nessa explanação e provocação, foi evidenciado que em toda a

¹³ A Documentação Pedagógica é a elaboração das informações levantadas com o registro, com a observação e a por meio da escuta atenta do docente, essa documentação tem como propósito comunicar o percurso e as aprendizagens das crianças à comunidade.

organização, independente se é um momento permanente ou uma experiência investigativa, deve-se haver intencionalidade educativa. Acrescentamos com a leitura de um texto “Registro de uma professora – Memórias”, no qual engajou um diálogo muito pertinente ao nosso estudo. Novos momentos de diálogos e reflexões foram vivenciados por meio das rodas de conversa: “Tecendo comentários”, onde cada participante teve oportunidade de expressar o que considerou interessante a respeito da palestra, que abordava sobre a temática Infâncias e o trabalho com crianças pequenas. Nesse momento, houve grandes reflexões, foi possível perceber como os professores se empenharam para ampliar sua compreensão para as crianças e suas singularidades. Ao mesmo tempo em que acontecia esse diálogo, foi possível fazermos um experimento de uma ferramenta (aplicativo do celular), para nos ajudarmos na questão dos registros, elemento fundamental para a documentação, uma necessidade comum a todos os professores e professoras que atuam na Educação Infantil.

Em outro encontro, introduzimos a ideia do PROJETAR, proposto pela BNCC em leitura compartilhada do texto “Planejar para tornar visível a intenção educativa”, antecipando um olhar reflexivo sobre a nova maneira de planejar o cotidiano das crianças. Apresentamos as primeiras ideias por meio de slides com breves conceitos diferenciando o planejar e o projetar, posteriormente realizamos a dinâmica “Viagem de ônibus e viagem de carro”. Como metáfora, a ideia de que dois grupos que saíram de viagem, em que um deles iria de ônibus e o outro de carro, nessa proposta imaginariam roteiros, horários, hospedagem, bagagem etc. Nessa dinâmica, deveriam pensar sobre quais das duas maneiras de viajar possibilitaria melhores experiências, levando em conta de que uma delas seguiria um trajeto pré-determinado, pensando que o passageiro que viaja de ônibus, não tem opção além do trajeto previsto pelo itinerário. E a outra embora com um plano, lhes daria opções para decidir ou não seguir aquele roteiro, pois, o passageiro que utiliza o carro e seu “GPS” tem a possibilidade de mudar o seu trajeto, conhecer o seu percurso e escolher o que melhor lhe atende, desse modo a experiência da última viagem proporciona muito mais saberes e experiências. A comparação entre as duas formas ficou clara a diferença de planejamento e projeção, onde a criança é efetivamente a protagonista.

Por fim, em quatorze de novembro de dois mil e dezenove, realizamos a quarta e última continuidade dos encontros formativos com a temática “As intencionalidades educativas, às crianças e seus desafios”. Durante esse período investimos nas experimentações do projetar, considerando os grupos etários, as organizações, os arranjos coletivos, alimentação, tempo,

espaço e a intenção investigativa. Como já havíamos vivenciado todo o arranjo, alinhado aos campos de experiências, permeando os direitos de brincar, expressar, conviver, participar e conhecer-se, nos engajamos em encontrar o melhor instrumento de “projeção¹⁴” para atender essa nova ideia de projeção do grande contexto e da intenção investigativa. Analisamos uma proposta de instrumento de projeção com intuito de fazermos nossa própria reflexão e avaliação do instrumento.

Já estávamos na reta final do ano letivo, e nesse período os professores e professoras também estavam preocupados com os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, portfólios e a conclusão de projetos. Portanto, mesmo experimentando, compreendendo a importância do projetar, não foi possível realizar grandes aprofundamentos. Contudo, daríamos continuidade para o próximo ano, tendo em vista que o grupo já estava se apropriando das especificidades da etapa, do trabalho docente, e do projetar, no qual facilitaria a compreensão da implantação da BNCC junto ao nosso currículo, bem como sua articulação com as práticas pedagógicas para o próximo ano.

Percebemos que a compreensão do grupo a partir dos estudos, textos, provocações e experimentações está em processo de construção em relação a importância da intencionalidade educativa e avança para uma prática docente que valoriza a infância, a criança e a sua singularidade.

Não resta dúvida de que o profissional necessita refletir permanentemente sobre a própria prática a fim de aperfeiçoá-la. Nesse sentido, a formação continuada se constituiu como uma ação que possibilitou a ampliação dos saberes e uma ressignificação da prática docente em uma perspectiva atual e inovadora para implantação do Currículo para Educação Infantil desse grupo de professores e professoras que atuam com as crianças da primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora houvessem desafios para a implantação da Base Nacional Comum Curricular junto ao currículo, este que orienta o trabalho na etapa da Educação Infantil, compreendemos que essa ação foi, e continua necessária para efetivação dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças do país. Entendemos que é essencial investir em formação

¹⁴ Projeção: Projetar a organização dos espaços e materiais no cotidiano para as experiências das crianças.

continuada permanente, para que os professores e professoras se sintam seguros e assim, avancem para a reestruturação do currículo local. Ressalta-se ainda, que existe um longo caminho a ser trilhado nesse processo da articulação deste currículo que considera a criança e seus direitos enquanto cidadãos, às práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL/Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná/RO**, Ji-Paraná: SEMED, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 ago. de 2021.

BARBOSA, M. C. S. (2009). **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. (Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil). Brasília: MEC/SEB/UFRG.

FREIRE, M. **Educador**. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PASSEGGI, M., NASCIMENTO, G., & OLIVEIRA, R. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**. n.33, p. 111-125, Lisboa, Portugal.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GEOGRAFIA DE JI-PARANÁ EM BRAILLE: O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA EDUCANDOS CEGOS

Monica David Fischer; fischerdmonica@gmail.com; UNIR¹⁵
 Letícia de Lima Leonardo; leticialeonardo26@gmail.com; UNIR¹⁶
 Luzia Lidiane Carvalho; luzialidiane02@gmail.com; UNIR¹⁷
 Renata Nunes Ribeiro; renatinhanunesribeiro@gmail.com; UNIR¹⁸

GT 05 – Práticas Inclusivas, Didática e EJA

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido é resultado de uma pesquisa e trabalho entregues como quesito avaliativo para o componente curricular de Geografia, que fora ministrado pelo professor Paulo Dutra no ano de 2019 para os educandos do 7º período (turma de 2016) do curso de Pedagogia da Fundação Universidade federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná.

O trabalho proposto pelo professor foi que, em grupos, os acadêmicos deveriam criar um objeto de aprendizagem, no caso um jogo, sobre conteúdos de Geografia voltados para educandos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escolha tanto os conteúdos quanto a faixa etária, isto é, do 1º ao 5º ano, ficou a critério dos grupos.

Nosso grupo de trabalho contou com a presença da acadêmica Luzia Lidiane – que é cega e foi pensando na questão da inclusão que decidimos elaborar um jogo destinado aos educandos crianças, jovens ou adultos cegos.

1. A CONFECÇÃO DE UM JOGO EM BRAILLE

Após o primeiro encontro, o grupo decidiu que seria criado um jogo, em Braille, sobre a geografia da cidade de Ji-Paraná.

Para Barbosa, Silva e Souza (2019), o Braille é equivalente à escrita para as pessoas que enxergam. Segundo os autores, a leitura em Braille estimula os neurônios e faz com que o cérebro se esforce em decodificar, entender e interpretar o que se lê.

¹⁵ Monica David Fischer é graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia e Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

¹⁶ Letícia de Lima Leonardo é graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

¹⁷ Luzia Lidiane Carvalho é acadêmica do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

¹⁸ Renata Nunes Ribeiro é graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Ji-Paraná está localizada na região central do estado de Rondônia. No ano de 1977, o presidente Ernesto Geisel promulgou e publicou a Lei N° 6.448, de 11.10.77 que concedeu a criação do município de Ji-Paraná. Ji-Paraná recebeu este nome em homenagem ao rio que atravessa sua area e divide, administrativamente, a cidade em dois setores urbanos, sendo o a zona norte conhecida como primeiro distrito e a zona sul conhecida como segundo distrito.

Os objetivos do jogo estavam alinhados à BNCC, na habilidade EF02GE10, com destaque para o desenvolvimento da percepção espacial na cidade de Ji-Paraná, os princípios de localização e posição dos objetos (referenciais espaciais como frente, atrás, esquerda, direita, em cima, embaixo).

Sobre o jogo, Kishimoto (1996) considerou que ele pode ser entendido de 3 formas: como um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; como um sistema de regras; como um objeto. Enquanto fato social, o jogo assume uma imagem, isto é, o sentido que cada sociedade lhe atribui.

A ideia foi confeccionar um mapa da Avenida Brasil. A Avenida Brasil está localizada no segundo distrito e é considerada o coração comercial da cidade. A avenida, em toda sua extensão, é cortada por ruas nas quais suas travessas são chamadas de “Ts, ou seja, a primeira travessa é chamada de T1, a segunda T2 e assim por diante.

Para confeccionar o mapa da Avenida Brasil e suas respectivas “Ts”, decidimos usar o papel Kraft de 90 cm de comprimento e placas de EVA com espessura de 5 milímetros nas cores vermelha e amarela. Desenhamos a avenida no papel Kraft e colamos, nas linhas da avenida, adesivos de bolinhas em alto relevo para que o educando cego conseguisse, por meio do tato, perceber as linhas retas e esquinas. Nas esquinas colamos as placas de EVA para que educando

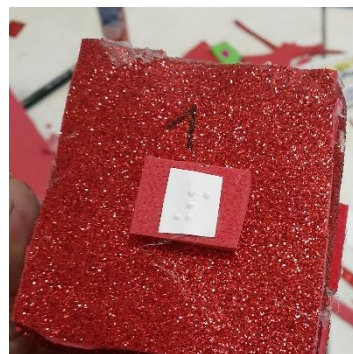
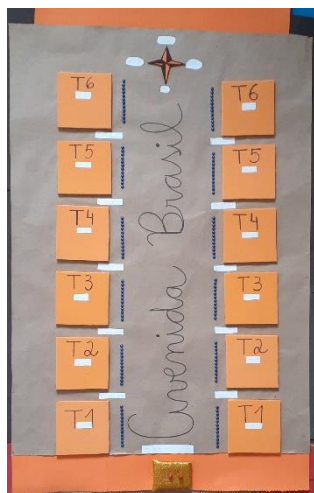


Imagem 1 - O mapa da Avenida Brasil e o dado confeccionado pelo grupo.
Fonte: Arquivo Pessoal.

cego tivesse a ideia de que aquele ponto poderia ser uma casa ou um prédio comercial. A Luzia Lidiane ficou com a tarefa de escrever as regras do jogo, os nomes das “Ts” e os pontos cardeais no mapa em Braille para colar no mapa.

Devido a espessura das placas de EVA, utilizamos uma almofadinha de alfinetes para que o educando cego tivesse noção de sua localização durante o jogo. Por último, usamos caixas de sapato para confeccionar um dado, cujos números estavam escritos em Braille.

1.1 Plano de atividade

I - Título: A Geografia da cidade de Ji-Paraná e Rondônia em Braile

II - Objetivos (alinhado à BNCC habilidade EF02GE10):

- Trabalhar, com alunos (as) cegos (as), o desenvolvimento da percepção espacial na cidade de Ji-Paraná, os princípios de localização e posição dos objetos (referenciais espaciais como frente, atrás, direita, esquerda, em cima, embaixo);
- Trabalhar a Geografia da cidade de Ji-Paraná e Rondônia;
- Trabalhar o desenvolvimento da percepção corporal, em especial da coordenação motora grossa na perspectiva da inclusão.

III - Material utilizado:

- Papel pardo, EVA laranja, canetão preto, cola quente, alfinete, EVA vermelho e amarelo com glitter, adesivo de bolinha azul, envelope com as perguntas dos jogos e dado em braile.
- As palavras: Avenida, Brasil, T1, T2, T3, T4, T5, T6, esquerda, direita, norte, sul, leste e oeste escritas em braile.

IV - Como se faz o jogo:

- 1) O jogo pode ser feito com papel pardo. A medida mínima deve ter no mínimo um metro de comprimento.
- 2) O dado pode ser feito de tecido ou de papel EVA colorido.
- 3) No papel pardo, deve ser traçado duas linhas retas simbolizando a Avenida Brasil e dividir em seis ruas simbolizando das “Ts” (T1, T2, T3, T4, T5 e T6).
- 4) Escrever Avenida Brasil e colar as palavras em braile no início do traçado.
- 5) O jogo vai até a “T6”, porque o dado que será jogado tem seis números.
- 6) Para fazer as “Ts”, é importante utilizar papel cartão ou EVA de cores diversas.
- 7) Escrever em cima de cada bloco das “Ts”: T1, T2, T3, T4 T5 e T6.
- 8) Colar as “Ts” em braile em cada bloco.
- 9) Fazer o contorno ao redor dos blocos simbolizando as ruas à esquerda e à direita.
- 10) Colar as palavras esquerda e direita em braile em cada esquina das “Ts”.

11) Fazer perguntas sobre a geografia de Ji-Paraná e Rondônia e colocar em envelopes. Deve-se fazer seis perguntas para cada “T”, sendo três para a direita e três para a esquerda.

12) Decorar como quiser.

V - Como se joga:

1º) Dois (duas) alunos (as) cegos (as) poderão jogar por rodada.

2º) Começará o jogo, o (a) aluno (a) que jogar o dado e obtiver a maior numeração.

3º) O (a) aluno (a) ganhador (a) começará a brincadeira e jogará o dado para o alto.

4º) Ao verificar o número obtido, o (a) aluno (a) deverá seguir – utilizando o tato – pela Avenida Brasil e ao se deparar com a “T” correspondente ao número, ele (ela) poderá escolher se virará para a esquerda ou direita.

5º) Ao escolher a direção desejada, o (a) aluno (a) terá dois envelopes (identificados com adesivos de bolinhas peroladas) que estarão em cima da mesa. Ao escolher o envelope desejado, o (a) aluno (a) deverá responder uma pergunta sobre a cidade de Ji-Paraná e Rondônia.

6º) Se o (a) aluno (a) não souber a resposta, ele (ela) poderá perguntar para os (as) colegas de sala.

7º) Se responder errado, perderá a vez no jogo e o (a) outro (a) colega cego assumirá a vez.

8º) Ganhará o (a) aluno (a) que responder mais perguntas.

Quais são as regras:

- 1) Os (as) alunos (as) não poderão usar telefone celular com programa de voz para obter as respostas;
- 2) O jogo deverá ser realizado em uma aula de Geografia dentro da sala de aula ou no pátio da escola;
- 3) O conteúdo da Geografia de Ji-Paraná e Rondônia deve ser dado em aulas anteriores ao jogo.

Número de participantes:

- Dois (duas) alunos (as) por rodada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de sua vida profissional, o educador se depara, por muitas vezes, com inúmeros desafios que se apresentam à sua prática educativa. Ao começar pela educação inclusiva, que ainda não ocupa papel de grande destaque na educação brasileira. O educador precisa sempre se questionar em relação a seu papel à frente da educação e sobre o conhecimento prévio que ele possui em relação aos seus alunos, pois ele precisa estar preparado para lidar, além das diversas culturas, educandos com diferentes tipos de deficiência.

O que fazer diante de um educando cego em sala de aula? Como criar caminhos para que aquele aluno aprenda de forma significativa. Para Gómez e Sacristán (1998), a aprendizagem significativa fica do lado oposto da aprendizagem mecânica, repetitiva e memorialística, pois ela compreende a aquisição de novos significados.

A utilização de objetos de aprendizagem, como este jogo de Geografia, funciona como um aliado do educador e do educando durante o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a criança, jovem ou adulto cego construirá pontes que os auxiliarão em seu desenvolvimento.

Por fim, a publicação deste resumo expandido tem visa, também, servir com um recurso didático para acadêmicos dos cursos de Pedagogia e educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Luciane Maria Molina; SILVA, André Luiz da; SOUZA, Mariana Aranha de. **O sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e a escrita por pessoas cegas**. InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 49-71, 2019. ISSN 2525-3476. Disponível em [[O Sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e a escrita por pessoas cegas | Barbosa | InFor \(unesp.br\)](#)]. Acesso em 24 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em [[Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](#)]. Acesso em 24 ago. 2021.

GÓMEZ, Angel I. Pérez; SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. – Artmed, 1998. 400 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1996. 43 p. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brnque%20%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf]. Acesso em 24 ago. 2021.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Cleiton William Santana¹
willpedagogo@gmail.com

Leandro de Souza Xavier²
leo99xavier@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa nasceu a partir da preocupação enquanto docentes e pesquisadores sobre educação e um olhar voltado para as metodologias no processo de ensino e aprendizagem com abordagem no ensino lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental principalmente na alfabetização e letramento. O objetivo geral da pesquisa preocupa-se em demonstrar através da pesquisa científica a importância do lúdico no processo de alfabetização. Para a realização da pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica em site de grande conceituação acadêmica como, por exemplo, o *scielo*. Evidenciamos que a utilização do lúdico como metodologia pedagógica é essencial no processo de ensino e aprendizagem e principalmente no ciclo de alfabetização uma vez que o brincar faz parte do mundo da criança.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Lúdico; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema de grande debate no contexto educacional brasileiro uma vez que o país é apontado de forma negativa em relação a outros países sobre a alfabetização. O índice de analfabetos ainda é grande e várias políticas educacionais vem sendo criadas com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Vários são os fatores negativos que impedem o aceleramento da alfabetização no Brasil, dentre eles podemos citar: A má formação de professores, difícil acesso escolar, dificuldades de aprendizagens por parte de alunos, estruturas péssimas de algumas escolas, não valorização de professores, metodologias errôneas, irresponsabilidades por parte de pais e responsável em relação a importância do ensino e aprendizagem, dentre vários outros.

Sabendo de todos esses fatores cabe aos professores e demais envolvidos no processo educacional buscar especializações para o processo de ensino e aprendizagem para que o aluno/aluna se sintam motivados em estudar.

Neste trabalho apontaremos o lúdico como ferramenta indispensável no processo de aprendizagem da alfabetização e letramento ou seja o jogo, brinquedo e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, lembrando que estes instrumentos fazem parte do contexto histórico do ser humano desde a antiguidade e que são instrumentos de valores sentimental, social e pedagógico. Sendo assim demonstraremos a importância do lúdico como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento nas series iniciais do ensino fundamental.

Como objetivo geral nos propusemos a demonstrar através da pesquisa científica a importância do lúdico no processo de alfabetização. Seguindo dos objetivos específicos que é compreender o conceito do lúdico e alguns momentos do seu processo histórico; reconhecer o lúdico como uma metodologia para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança; evidenciar o papel do jogo como um recurso facilitador no processo de alfabetização.

A escolha pelo tema da pesquisa em tela se deu devido a minha área de atuação no ciclo de alfabetização das séries iniciais do ensino fundamental tendo consciência de que o professor alfabetizador não basta somente possuir graduação em pedagogia para ensinar a ler, escrever e fazer uso dessas habilidades, mas sim buscar especialização na área de atuação para desenvolver um ensino e aprendizado mais eficiente e que promova mudanças significativas no que tange o aprendizado das crianças.

A presente pesquisa será desenvolvida a partir de um estudo de revisão bibliográfica onde serão feitas leituras em artigos publicados em sites de credibilidade acadêmica relacionados com a temática, os sites pesquisados são os: *Scielo* , revistas eletrônicas, entre outros.

Para o TRIGUEIRO et. al (2014), compreende-se pesquisa de revisão bibliográfica como: O levantamento bibliográfico é a fase da pesquisa na qual se identificam os autores que estudaram ou estão estudando o tema em questão, para depois elaborar a revisão bibliográfica, que iremos discutir no item dos elementos textuais de um projeto. Este mesmo autor ainda orienta sobre os cuidados com a pesquisa, enfatizando que:

Durante a realização do levantamento bibliográfico, é necessário observar algumas etapas que ajudarão na identificação, localização e obtenção das fontes. Na fase preparatória, em primeiro lugar, é preciso estudar o assunto para facilitar e definir os termos para a busca do tema. Em seguida, é necessário estabelecer algumas delimitações quanto ao período de tempo a ser levado, da área geográfica, de idiomas e outras delimitações necessárias para acessar as publicações específicas que remetem ao assunto a ser estudado. (TRIGUEIRO, et al, 2014, p.14).

Sendo assim como explica o autor citado é de extrema importância à seriedade da pesquisa bibliográfica uma vez que esta exige um cuidado científico pautado nas referências e meios eletrônicos de alta credibilidade para o meio científico. Sabendo da real necessidade de produção científica nos respaldamos de aprofundar na temática a partir de autores, obras e meios eletrônicos de grande credibilidade no meio acadêmico.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEITO DO TERMO LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO.

Para que possamos compreender a importância do lúdico no contexto educacional, precisamos primeiramente compreender o seu conceito. Para ter um embasamento mais aprofundado e focado no tema intitulado demonstraremos os diferentes conceitos atrelados à fase da alfabetização no Brasil.

A alfabetização no Brasil é uma temática de grande discussão visto que os resultados alcançados no que diz respeito à leitura, escrita ainda não são vistas positivamente pelos programas internacionais de avaliação. Diante do exposto podemos afirmar com base nas teorias que ensinar a ler e escrever não é algo fácil ou talvez seja algo mais complexo já existente para o ser humano.

Sabendo que a criança sente prazer em brincar faz-se necessário rever as práticas adotadas pelos professores nas salas de aulas brasileiras principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental que tem a incumbência de alfabetizá-las. Por tanto a necessidade de formação continuada por parte dos professores, gestores e secretarias de educação é essencial na nossa atual realidade do contexto educacional.

De acordo com Ferreira e Frighetto 2013) “O lúdico faz parte do cotidiano de qualquer criança desde a mais tenra idade e não deve estar restrito apenas aos jogos e brincadeiras, é preciso associá-lo a algo alegre, agradável, que a criança faz de forma livre e espontânea”.

O lúdico pode então ser entendido como o mundo de uma criança, cheio de brinquedos, brincadeiras, emoção e prazer. Dessa forma não podemos acabar com esse mundo quando a criança é matriculada na escola pelo contrário, devemos aproveitar essa bagagem de

conhecimento atrelada às brincadeiras e reaproveitar no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de alfabetizar e letrar. Sendo assim, Ferreira e Frighetto explica como seria a alfabetização como o método lúdico.

Alfabetizar com uma proposta lúdica é um método de ensino que desperta o interesse de todas as crianças pelo conhecimento, pois as atividades se tornam prazerosas, dinâmicas, gerando interações entre alunos e professores, propiciando aprendizagens significativas ampliando suas potencialidades nos mais diversos aspectos. (FERREIRA, FRIGHETTO, SANTOS, 2013, p. 13)

Ensinar de forma lúdica entende-se, portanto que é ensinar através da diversão, do brincar, do jogar, do aproveitar o mundo infantil para promover aprendizado de forma significativa para a criança. Compreende-se que ser um professor tradicional já não é mais atrativo na sala de aula, ou seja, a metodologia do professor precisa ser reconfigurada para que as crianças sejam motivadas a aprender. Alves e Bianchin (2010) ainda ressaltam que:

Vale considerar que o jogo como instrumento de aprendizagem é um recurso de extremo interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. (ALVES e BIANCHIN, p.283, 2010).

Confirma-se, portanto, que o jogo é um recurso facilitador para o ensino aprendizagem uma vez que o ato de brincar já faz parte da vida dos seres humanos antes mesmos dos ambientes escolares sendo assim o jogo deve ser aproveitado no ambiente de ensino e aprendizagem para oportunizar o saber e o aprender de forma prazerosa correlacionando o social, criar, o afetivo e valorizando a história e cultura de um determinado grupo de pessoas.

O lúdico também é um importante instrumento pedagógico que tem o poder de melhorar a auto-estima e aumentar os conhecimentos da criança, quando utilizados com objetivos definidos. O ensino utilizando meios lúdicos cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. (ALVES e BIANCHIN, p.286, 2010).

Deste modo devemos compreender que os jogos utilizados como instrumentos lúdicos só terão significado no processo de ensino e aprendizagem se utilizados de maneira correta, elegendo objetivos a serem alcançados com sua utilização. A utilização do lúdico como meio facilitador para o processo de ensino e aprendizagem tem como objetivos, o ensinar, aprender, praticar, manipular, vivenciar proporcionando não só o aprendizado, mas sim um aprender de forma significativa sendo a criança o condutor e manipulador do seu próprio conhecimento.

O termo lúdico parece ser uma palavra dos dias atuais utilizado no meio ao campo da educação, porém o mesmo já existia há centenas de anos atrás e demonstraremos a partir de poucas citações de autores estudiosos sobre o tema que farão tais justificativas da nossa fala.

O brincar esteve presente em todas as épocas da humanidade, mantendo até os dias atuais. Em cada época, conforme o contexto histórico vivido pelos povos e conforme o pensamento estabelecido para tal, sempre foi algo natural, vivido por todos e também utilizado como um instrumento com um caráter educativo para o desenvolvimento do indivíduo. (SANTA'NA e NASCIMENTO, 2011, p.20).

Partindo desse pressuposto de que a brincadeira é algo histórico, cultural e social entendemos que a educação deve aproveitar esse conhecimento social e transformar juntos com os conteúdos acadêmicos para envolver mais o aluno em sala de aula. Envolver os conteúdos escolares com as brincadeiras é mais que necessário para os alunos terem maior rendimento e aprender de forma significativa e prazerosa.

Os povos primitivos davam à educação física uma importância muito grande e davam total liberdade para as crianças aproveitarem o exercício dos jogos naturais, possibilitando assim que esses pudessem influenciar positivamente a educação de suas crianças. (SANTA'NA e NASCIMENTO, 2011, p.20).

Como podemos perceber o brincar está inserido no processo de ensino há muito tempo desde época dos primitivos e se o professor ou escola atual não encara isso de forma natural estaremos sujeitos a serem considerados povos arcaicos. Sant' ana e Nascimento (2011) lembra que:

Os índios, os portugueses e os negros foram os precursores dos atuais modelos e maneiras de desenvolvimento do lúdico que mantemos até hoje, no Brasil. Nós últimos séculos, houve no Brasil, uma grande mistura de povos e raças, cada qual com suas culturas, crenças, educação. Uma diferente das outras e também com sua forma de desenvolvimento da ludicidade entre seus pares; todavia essa herança torna nosso país mais rico do ponto de vista cultural educacional. (SANTA'NA e NASCIMENTO, 2011, p.23).

Essa grande mistura de raças de povos, proporcionou no Brasil uma enorme diversidade de cultura e com isso podemos mencionar as brincadeiras e brinquedos de origem desses povos como, por exemplo, a peteca de origem indígena que foi inventada há vários anos atrás e que conhecida no mundo infantil e adulto até nos dias atuais. Os índios são grandes exemplos de credibilidade ao lúdico sabendo esses que a ludicidade era importante para a educação de seus filhos.

Os índios sempre se fizeram valer de seus costumes para ensinar seus filhos a caçar, pescar, brincar, dançar; uma maneira lúdica do aprendizado e que representa a cultura, a

educação e a tradição de seus povos. Seus filhos constroem seus próprios brinquedos com materiais extraídos da natureza; caçam e pescam com um olhar diferente dos adultos e seus objetivos são sempre o de brincar e se divertir sem que de fato o façam para sua real necessidade de sobrevivência. (SANTA'NA e NASCIMENTO, 2011, p.2).

Conforme demonstrado por Sant' Ana e Nascimento (2011) os indígenas sempre consideraram o lúdico como uma forma de ensinar seus costumes, ou seja, ensinar através das brincadeiras, formando assim crianças preparadas para a vida adulta. Brincando as crianças indígenas aprende suas tarefas da vida adulta e aprendem seus valores através das brincadeiras e brinquedos construídos por eles mesmos.

2.1.1O lúdico como metodologia no processo de ensino e aprendizagem

Em meio as diversas dificuldades enfrentadas na forma de alfabetização, cabe ao professor ser mediadores do conhecimento e estabelecer estratégias diversificadas para que o aluno possa desenvolver o interesse por aprender. Alves e Bianchi (2010, p. 11) defende a ideia de que o jogo seja um instrumento lúdico possibilitando o desenvolvimento do ser humano, esclarecendo que:

Vale considerar que o jogo como instrumento de aprendizagem é um recurso de extremo interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Levando-se em conta isso, é de extrema importância que os profissionais que trabalham com crianças devam se interessar e buscar conhecimento sobre a temática, permitindo assim um melhor direcionamento no seu trabalho pedagógico (ALVES; BIANCHI, 2010, p.11).

Conforme exposto pelos autores, é de suma importância lembrar que o lúdico como mecanismo pedagógico, mas que para seu uso é necessário conhecimento e isso depende das estratégias de ensino que serão adotadas pelo professor visando obter resultados satisfatórios com sua utilização. Alves e Bianchi (2010, p. 1), afirma ainda que “jogando a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades. Sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas”. Considerando ainda o jogo como aliado no processo de alfabetização, Leal (2009, p. 13-14) defende que:

Na alfabetização, eles podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas (LEAL, 2009, p.13-14).

Alves e Bianchi (2011, p. 3), afirma que “o jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

A bagagem cultural da criança é outra forma de aproveitamento do conhecimento para o ensino, que o professor deve utilizar ao enriquecimento da sua didática como aponta Leal (2009):

Para selecionar os jogos a serem usados, o professor pode, inicialmente, fazer um levantamento das brincadeiras conhecidas pelas crianças. Verá que muitas delas brincam com a língua, quando cantam músicas e cantigas de roda; recitam parlendas, poemas, quadrinhas; desafiam os colegas com diferentes adivinhações; participam do jogo da forca, de adedonha (também chamado de “stop ortográfico” ou “animal, fruta, pessoa, lugar”) ou de palavras cruzadas, dentre outras brincadeiras. Ou seja, o professor pode se valer dos jogos que as crianças já conhecem e que, juntamente com outros que ele introduzirá, ajudam a transformar a língua num objeto de atenção e reflexão (LEAL, 2009, p. 14-15).

Os jogos têm sua importância desde a antiguidade. Sua prática tinha entre os seus objetivos o de ensinar. Dentro dessa perspectiva, cabe aos educadores fazer uma auto avaliação de sua prática docente e adotar o lúdico de acordo com as tecnologias presentes no cotidiano do aluno. Herberle (2011) nos remete a pensar que:

Atualmente faz-se necessário, mais do que nunca, que o cidadão seja alfabetizado não só com relação à linguagem, mas também com relação à Ciência, tendo em vista a rapidez em que evoluem os eletro-eletrônicos, equipamentos utilizados na medicina, etc. Assim, os educadores devem estar aptos a abordar temas científicos de forma atrativa e dinâmica para seus educandos, pois certos meios de aquisição de linguagem científica são facilitados quando tomam a forma de atividades lúdicas (HEBERLE, 2011, p. 11).

O lúdico aplicado corretamente serve muito além de uma ferramenta pedagógica, como lembra Alves e Bianchi (2010), onde descrevem o poder do lúdico:

O lúdico também é um importante instrumento pedagógico que tem o poder de melhorar a auto-estima e aumentar os conhecimentos da criança, quando utilizados com objetivos definidos. O ensino utilizando meios lúdicos cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança (ALVES; BIANCHIN, 2010, p.5).

Diante das várias problemáticas enfrentadas pelo sistema educacional, as crianças não têm a escola como um ambiente atrativo, sendo por isso a importância do uso dessa metodologia (lúdico) pelo professor visando desconstruir esses paradigmas negativos da escola.

2.1.2 O lúdico como facilitador no processo de alfabetização e letramento

Alfabetizar por tanto, já não é somente saber ler e escrever, mas sim fazer da escrita e leitura caminhos para a interpretação do mundo letrado sendo assim não basta somente conhecer o mínimo de leitura e escrita. A utilização das tecnologias como recursos lúdicos também é assunto de suma importância para o meio educacional. Segundo BERNARDI (2010):

Vários recursos tecnológicos são utilizados e aceitos, mas quando fala de computador parece que todos tremem e não conseguem enxergar o que ele pode trazer de benefícios para a aprendizagem. Este recurso, o computador, com seus softwares educacionais podem, não só auxiliar, como minimizar os possíveis problemas que possam surgir, isto é, prevenir. (BERNARDI, 2010, p.3)

A autora nos chama atenção para a percepção do mundo tecnológico no qual nós estamos inseridos, principalmente as crianças que são nossos alunos. Quando se fala em tecnologias muitos professores tem medo talvez isso devido a formação destes profissionais que não condiz com a realidade atual. Vale lembrar que os alunos que frequentam as salas de aula atualmente possuem em casa ou estão em contato com diferentes recursos tecnológicos como, por exemplo: computador, *smartphones*, *tablet*, vídeos *games*, *smart tv* entre outros objetos tecnológicos.

Não dá mais para ministrar aula na lousa, escrever textos extensos, ditados, temos que inserir essas ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem principalmente na fase de alfabetização da criança.

O governo tem incorporado o uso de tecnologias para modernizar os serviços que oferece aos cidadãos: a urna eletrônica para as eleições no país é um exemplo disso. As empresas investem cada vez mais em computadores e sistemas de informatização para auxiliar e incrementar suas gestões, da produção à venda. As pessoas acessam cada vez mais serviços pela internet, em casa ou em langhouses, buscando conforto e rapidez nas informações de que necessitam. (BERNARDI, 2010, p.5)

É a partir dessas verdades que temos que encarar o nosso jeito de ensinar, através do computador, *tablet* ou celular podemos ensinar a criança ler, contar, somar, subtrair, escrever de uma forma muito mais divertida do que simplesmente escrever textos imensos em lousa e pedir para as crianças reescrever em seus cadernos, essa metodologia tradicional já não condiz com a nossa realidade e as crianças estão pedindo ajuda, mudança e novas metodologias para aprender.

Segundo Lazzari (2012) ‘‘Pensando sobre o processo de alfabetização e tendo o computador como recurso pedagógico o professor tem que planejar o seu fazer pedagógico dentro

dessa nova perspectiva de alunos que terá”. Não é simplesmente introduzir as tecnologias na sala de aula e sim planejar os conteúdos a serem ministrados com o apoio desses recursos tecnológicos.

A aprendizagem do aluno será muito mais prazerosa, lúdica e emocionante. Vemos hoje que não há interesse do aluno em atividades tradicionais. Mas o professor ao propor desafios aos alunos intigá-los ir a busca do saber, do novo, o sucesso da aprendizagem estará garantido. Claro que esse sucesso depende de como o professor conduzir este processo de ensino e aprendizagem. (LAZZARI, 2012, p.24)

São várias as formas de como o professor pode usar o lúdico para alfabetizar com o uso das tecnologias. Os jogos de alfabetização disponíveis em sites são ótimos exemplos de recurso que o docente pode estar inserido para a execução de sua aula. Em casa, por exemplo, a maioria das crianças tem *tablets* ou *smartphones* que podem ser baixados jogos como atividades de casa. Na escola o professor pode estar usando estes recursos para uma aula mais atrativa e prazerosa. O professor inserindo jogos, músicas e outras ferramentas que configuram o lúdico além despertar interesse nos alunos faz com estes aprendem de forma mais significativa, prazerosa e ainda desperta um olhar positivo para o professor.

A chave para sanarmos as dificuldades de aprendizagem dos alunos é buscar maneiras de ensinar nossos alunos, pois de nada adiantará fazermos sempre da mesma forma. Devemos observar qual é canal de aprendizado do aluno, como ele processa o conhecimento, que atividades desperta a atenção. (LAZZARI, 2012, p.38)

Atualmente existem vários fatores que interfere no aprendizado da criança, as dificuldades de aprendizagens ganharam vários nomes mas o que muitos professores tem dificuldade de entender e que nem todos aprendem de uma só forma por isso, a metodologia utilizada em sala de aula não deve ser única porque funcionou com a maioria, temos que ter cartas na manga ou seja buscar conhecimento para ensinar, introduzir novas ferramentas para que todos possam ter oportunidades de aprender.

Introduzir o lúdico no processo de ensino e aprendizagem é, portanto ensinar dentro do mundo infantil, é oportunizar conhecimento através do brincar, divertir e aprender. A nova era digital requer dos professores e demais envolvidos no processo educacional rupturas e quebras de paradigmas.

Alfabetizar e letrar nos dias atuais e inserir vários recursos no processo de ensino e aprendizagem é fazer diferente, com objetivos. O professor desejado pelos alunos é aquele que inova, arrisca, que faz pensando no bem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto que o lúdico é de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental uma vez que o público são crianças e essas aprendem de forma mais significativa brincando e inventando.

Para que o lúdico possa fazer um real significado no processo educativo o professor e os demais envolvidos no contexto educacional devem compreender o conceito e ter entendimento aprofundado sobre o mesmo para que juntos possam planejar estratégias de ensino para a promoção da qualidade de ensino e aprendizagem, portanto, é necessário investimentos na formação continuada dos professores por parte dos governantes e também por partes dos professores em buscarem conhecimento para que o tradicionalismo seja rompido da sala de aula e oportunizando aulas mais atrativas de dinamizadas.

O lúdico não é algo novo, desde a antiguidade já se usava as brincadeiras e jogos para a promoção do conhecimento. É necessário inserir o lúdico na sala de aula para uma promoção do aprendizado com mais significado para quem está aprendendo (criança) principalmente no ciclo de alfabetização que os alunos necessitam de estímulos para aprender, pois através do jogo a criança é capaz de ser o autor do seu processo de ensino e aprendizagem facilitando assim o processo de alfabetização e letramento de forma lúdica.

REFERÊNCIAS

ALVES, L; BIANCHIN, ALAHMAR. O jogo como recurso de aprendizagem. Ver. Psicopedagogia. 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013 >. Acesso em: 10 jul. 2019.

BERNARDI, Solange T. Utilização de softwares educacionais nos processos de alfabetização, de ensino e aprendizagem com uma visão psicopedagógica. Rei. 2010. Disponível em: < https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/e4f5457dc270901a22411d8f0d803add210_1.pdf >. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

FERREIRA; FRIGHETTO; SANTOS. Uma abordagem lúdica sobre o uso do jogo e da brincadeira no processo de alfabetização. 2013. Disponível em:<<https://revistanativa.com.br/index.php/nativa/article/view/236/76>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

HERBELE, Karina. Importância e utilização das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos. 2011. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1764/1/MD_PROEJA_2012_IV_09.pdf> 06 jun. 2021.

LAZZARI, Solange M. O uso das TICS contribuindo para o processo de alfabetização e letramento. 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102809>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

LEAL. Telma Ferraz. Et all. Jogos de alfabetização. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_ue1_erzeliaparecidaponteslacerda.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2021

SANTA'ANA, A; NASCIMENTO, P. A história do lúdico na educação. Revemat. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2011v6n2p19/21784>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TRIGUEIRO, Rodrigo de Menezes. Metodologia Científica. Editora e Distribuidora Educacional. 2014. 182 p.

ARTE E HISTÓRIA NA ESCOLA: A EVOLUÇÃO DOS DESENHOS ANIMADOS

Débora Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Rondônia – UNIR - debora.ped7@gmail.com

Daiane Alves de Alencar Moreira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR daianealvesdealencar@gmail.com

Raiany Ribeiro Mendonça de Carvalho

Universidade Federal de Rondônia – UNIR raianyjesus@hotmail.com

Alessandra Gomes de Souza

Universidade Federal de Rondônia – UNIR – alessandrajipa@hotmail.com

GT 05 - Práticas Inclusivas, Didática e EJA

Resumo: Este trabalho é resultado de uma atividade da aula prática do componente curricular Arte-Educação, cuja proposta foi elaborar e desenvolver um plano de aula acerca da evolução cronológica dos desenhos animados, com ênfase principalmente na contribuição dos brinquedos óticos para essa cronologia evolutiva. O objetivo deste trabalho é possibilitar o conhecimento acerca da evolução cinematográfica desde o zootrópio até os desenhos animados e outras invenções no mundo da Arte. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de campo, que foi conduzida por um grupo de acadêmicos do Curso de pedagogia, no qual aplicaram as atividades prevista no plano de aula e com base na experiência que tiveram relataram sua experiência na presente pesquisa, tendo em vista a didática e a metodologia para o ensino de artes. Os sujeitos envolvidos foram acadêmicos do curso de Pedagogia e estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do município de Ji-Paraná/RO. Ao final foi possível concluir que a Arte se torna o ponto central como recurso metodológico para ensinar diversos conteúdos, entre eles novas formas artísticas, sem ser uma atividade monótona e repetitiva, mas capaz de demonstrar novas possibilidades de criação e imaginação. Os estudantes gostaram da atividade. E enquanto grupo, podemos afirmar que a atividade foi enriquecedora e muito contribuiu para nosso aprendizado enquanto acadêmicos, pois a prática docente nos possibilitou conhecer e vivenciar a realidade de uma sala de aula, dialogando com sujeitos reais e concretos.

Palavras-chave: Arte-Educação; Arte; Didática.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muito se discute a respeito da Arte-Educação, como inseri-la no contexto escolar de uma forma inovadora e proficiente. Estudiosos como Barbosa (1989), Pillar (2001) e Ferraz (2010) têm evidenciado a importância de se trabalhar a Arte na escola não somente como um recurso metodológico, mas o seu aspecto científico, o conteúdo envolvendo os diferentes estilos artísticos.

Barbosa (1989) destaca a importância de uma proposta triangular para o ensino de Arte nas escolas brasileiras, evidenciando que a mesma não pode ser vista apenas como um passa

tempo. A partir desse contexto, surgem alguns questionamentos: Qual a visão dos alunos acerca da Arte? Quais conhecimentos eles têm sobre a evolução dos desenhos animados?

Segundo o dicionário Aurélio (2018), óptico é algo que se refere à visão, pode-se entender por brinquedo óptico um objeto que trabalhe com a visão da pessoa, ao que a criança precisa usar a visão para brincar com esses brinquedos.

A proposta da atividade em sala de aula foi levar aos alunos a demonstração e confecção de um brinquedo óptico, um dos pilares para o cinema contemporâneo, apresentando-lhes novas formas de arte, desmistificando a visão que aula de Arte é somente pintar desenhos já prontos.

Os desenhos animados em um contexto geral começaram a partir de desenhos artísticos e brinquedos direcionados a crianças, portanto, em discussões com o grupo para a aplicação do plano de aula, chegou-se ao consenso da importância de um componente de aula de artes que aprofunde nos temas atuais e que mostre sua aplicação no dia a dia.

Com as primeiras reuniões em grupos foi traçado as experiências que cada um tinha a respeito da arte na escola, e por meio do relato dos colegas pudemos observar que em sua maioria tiveram um ensino raso a respeito da arte, visto que muitas vezes o discente não era formado na área.

Portanto decidiu-se pelo tema de desenhos animados para que os estudantes pudessem ter um contato mais profundo com a arte e como ela influenciou o cinema que é uma indústria gigantesca atualmente, demonstrando que a arte é importante quanto qualquer outro componente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Os desenhos animados começaram a ser desenvolvidos na antiguidade, quando ainda era utilizada a luz para a formação de imagens, com passar de muitos anos surge o primeiro protótipo de Câmera Escura (no séc. XIX). Contudo, esses primeiros estudos foram paralisados por algum tempo.

A câmara escura nada mais é que uma caixa preta totalmente vedada da luz com um pequeno orifício ou uma objetiva em um dos seus lados. Apontada para algum objeto, a luz refletida deste projeta-se para dentro da caixa e a imagem dele se forma na parede oposta à do orifício. Se, na parede oposta, ao invés de uma superfície opaca for colocada uma translúcida, a imagem formada será visível do lado de fora da câmara, ainda que invertida. Isso permite a visão de qualquer paisagem ou objeto através do orifício que,

dependendo do tamanho e da distância focal, projetava uma imagem maior ou menor (MEDEIROS, 2005, p. 17).

Em 1558, Giovanni Battista (1696-1770) inicia uma pesquisa a respeito da câmera escura, e começa a descrevê-la de forma minuciosa. Passados alguns anos, Joseph Nicephore (1765-1833) capta pela primeira vez uma imagem por meio da luz.

Animação tem origem latina *animare*, que originalmente quer dizer dar vida (FOSSATTI, C. L., 2009). A animação de desenhos animados teve origem a partir de brinquedos óticos, como, por exemplo, o zootrópio (1834), que é conceituado como:

Um tambor, giratório com fendas laterais espaçadas regularmente, revestido no interior com uma tira de papel, a qual tinha uma série cíclica de desenhos sequências. Ao olhar através das fendas, o espectador conseguia visualizar o movimento. A inovação deste aparelho é que várias pessoas podiam simultaneamente admirá-lo e por ser fisicamente maior, permitia a visualização de 24 imagens por segundo [...] foi inventado por Horner (VIEIRA, 2008, p. 63).

Já o praxinoscópio (1877) “é um aparelho que projeta espelhos, 12 imagens desenhadas sobre fitas transparentes [...], as fendas foram substituídas por um jogo de espelhos, que giravam dentro do tambor que criavam a ilusão do movimento dos desenhos das fitas. Feito por Reynaud” (VIEIRA, 2008, p.64). Quanto à lanterna mágica (metade do século XVII), é conceituada como uma espécie de caixa fechada cilíndrica com uma abertura onde são instaladas uma lente, um foco de luz (no caso uma vela), que projeta imagens estáticas desenhadas em uma lâmina de vidro. Foi criada pelo alemão Kircher (VIEIRA, 2008, p. 63).

Nesse contexto ótico surge o primeiro modelo de sala de cinema denominada como Teatro Ótico: Por volta de 1910 e 1940, a animação começa a adquirir visibilidade (VIEIRA, 2008). A técnica principal que ajudou nessa evolução foi *stop motion*, que consistia em tirar várias fotos em sequência e colocar em formato de vídeo para transmitir a sensação de movimento, logo adiante surge a computação gráfica que ajuda a desenvolver técnicas como o 3D (FILHO, 2015).

2.1 METODOLOGIA

A arte em sala de aula pode acontecer por meio de inúmeras metodologias, podendo ser prática, teórica ou mista. Com uma análise prévia do público envolvido pode-se identificar características predominantes, que explicitam a melhor metodologia a ser trabalhada, para que haja uma aceitação pela maioria de forma que o conteúdo seja absorvido.

Quanto à metodologia deste trabalho, trata-se de uma pesquisa de campo, inicialmente para conhecer o conteúdo e para elaborar o planejamento da aula foi feito um estudo a respeito do tema escolhido para o plano e aula, para que posteriormente pudesse ser aplicado em campo. O plano de aula foi desenvolvido em uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública no município de Ji-Paraná/RO.

Durante a aula, inicialmente apresentamos os conceitos teóricos e práticos acerca da evolução cinematográfica; na sequência demonstramos como são feitos os desenhos animados, e, por último, os alunos se organizaram em trios usando a imaginação e criatividade para desenvolver seu próprio zootrópio, que consiste em uma estrutura giratória redonda e dentro contém imagens com sequência, dando ideia de movimento

Inicialmente os alunos estavam um pouco dispersos e inquietos, após a apresentação dos universitários e uma rápida explicação de como seria organizada a aula, os alunos foram se acalmando.

Os universitários auxiliaram os alunos quando eles apresentavam alguma dúvida, estavam um pouco confusos, mas com o auxílio foram se envolvendo, começaram a gostar da invenção e a classe, em sua totalidade, conseguiu desenvolver sua pequena invenção ótica, e todos levaram o seu protótipo para suas casas.

Os alunos ficaram impressionados que um brinquedo se transformou em uma grande ideia que auxiliou no desenvolvimento dos desenhos animados, foi surpreendente para eles e para os ministrantes, alguns alunos relataram que nunca imaginaram confeccionar um objeto como esse, que começou a ver a arte com outros olhos.

A experiência realizada com essa turma, se baseou em uma atividade elaborada com um dos integrantes do grupo em seu período de formação, no ensino fundamental, no qual foi

desenvolvido um zootrópio pela Professora de artes Jéssica Cajuela, no ano de 2013, na escola E.M.E.F. ÁUREA RIBEIRO XAVIER LOPES, SÃO PAULO, com a turma do 8ºA.

3 RESULTADO PRELIMINARES

Os principais resultados alcançados foram a inserção dos alunos no universo da Arte enquanto conhecimento científico, observamos que eles compreenderam a evolução artística dos desenhos animados, e percebemos por meio do envolvimento deles que conseguimos incentivá-los para a criação ótica envolvendo um trabalho em equipe, utilizando materiais recicláveis e de uso doméstico para confeccionar objetos artísticos.

Os estudantes gostaram da atividade. E enquanto grupo, podemos afirmar que a atividade foi enriquecedora e muito contribuiu para nosso aprendizado enquanto acadêmicos, pois a prática docente nos possibilitou conhecer e vivenciar a realidade de uma sala de aula, dialogando com sujeitos reais e concretos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe, **Arte Educação no Brasil, Realidade Hoje e Perspectivas Futuras**, Estud. av.vol.3 n.º.7 São Paulo Sept./Dec. 1989, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttextacesso em fevereiro de 2010

FERRAZ, Maria Heloísa. **Metodologia do Ensino da Arte**, São Paulo, Cortez. 2010.

FILHO, Francisco Carneiro da Silva. **Acting Do Personagem Animado: Evolução, Singularidades E Planejamento**. Campinas, 2015. Originalmente apresentada como tese ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285188/1/SilvaFilho_FranciscoCarneiroda_D.pdf> Acesso em 09 de abr. de 2019.

FOSSATTI, Carolina Lanner. **Cinema da Animação: Uma trajetória marcada por inovações**. In: 7º Encontro Nacional da Mídia, 19 a 21 de agosto de 2009, Ceará: Fortaleza. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro2009-1/CINEMA%20DE%20ANIMACaO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovacoes.pdf>> Acesso em: 09 de abr. de 2019.

MEDEIROS, J. S. **Projeto de conteúdo do portal de fotografia da Escola de Comunicação da UFRJ**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2005. Trabalho de conclusão do curso de curso. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/316>>. Acesso em: 24 de abr. de 2019.

PILLAR, Analice Dutra.(org.) **A Educação do Olhar.** 2. Ed, Porto Alegre: Mediação, 2001.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O Potencial Educacional do Cinema de Animação:** Três experiências na Sala de Aula. Campinas, 2008. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: <
http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-08-12T063034Z-1461/Publico/Tatiana%20Cuberos%20Vieira.pdf> Acesso em: 09 de abr. de 2019.

DIDÁTICA NA SALA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Débora Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Rondônia – UNIR -debora.ped7@gmail.com

Alessandra Gomes de Souza

Universidade Federal de Rondônia – UNIR – alessandrajipa@hotmail.com

Claúdia da Silva

Universidade Federal de Rondônia – UNIR – claudiasilva2513@gmail.com

Ricardo dos Reis Souza

Universidade Federal de Rondônia – UNIR –Ricardinho.rr253@gmail.com

GT 05- Práticas Inclusivas, Didática e EJA

Resumo: Este texto resulta de observação desenvolvida por um grupo de acadêmicos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, cuja proposta central foi observar o planejamento da sala de atendimento educacional especializado (AEE), os materiais didáticos utilizados e a interdisciplinaridade em uma escola da rede pública municipal de Ji-Paraná. Os objetivos deste trabalho é analisar a forma com que é organizado a estrutura pedagógica do AEE, juntamente com os recursos utilizados para o melhor desenvolvimento dos alunos atendidos. A partir do referencial teórico foi possível ancorar esse texto em Freire (1996), no qual traz uma reflexão a respeito do professor que olha seu aluno de igual para igual, ao qual sabe escutar e incentivar o aluno a se desenvolver de forma prazerosa; outro teórico, fundamental para presente pesquisa, foi Zabala (1998), que diz respeito das práticas educativas, Wallon também foi importante para construção da base teórica da presente pesquisa. A metodologia empregada está referenciada na pesquisa exploratória bibliográfica e descrição da observação na sala de AEE. Como resultado preliminar é possível constatar que a didática utilizada é ajustada a partir das deficiências de cada aluno, adaptando os materiais didáticos para cada especificidade.

Palavras-chave: Didática. AEE. Deficiências.

INTRODUÇÃO

Muito se discute a respeito da didática aplicada nas salas de aulas, e, desse modo, este texto possui como foco a didática utilizada na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no atendimento a alunos com deficiência. A principal habilitação em relação ao espaço de AEE é que proporcione um ambiente crítico, que incentive o aluno a se colocar como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, que seja ativo na aquisição do conhecimento.

O objetivo deste texto é trazer discussões sobre a sala de AEE, e explicar a forma de planejamento desenvolvido, juntamente com os materiais didáticos utilizados, e, por fim, mostrar como é trabalhada a interdisciplinaridade nesse contexto.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do presente texto, inicialmente, foi um estudo bibliográfico exploratório, ao qual foi feito fichamento de algumas obras de Paulo Freire e Zabala, na temática referente à didática dos /as professor/a, posteriormente foi pesquisado a respeito da ligação entre a afetividade e os processos de ensino e aprendizagem, baseando-se principalmente em Wallon.

Posteriormente à pesquisa bibliográfica exploratória, um grupo de acadêmicos do *Curso de Pedagogia*, da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Ji-Paraná, foi direcionado a uma escola da rede pública municipal de Ji-Paraná para uma observação na sala de AEE, na qual pode-se observar e transcrever a experiência ao qual lhe foi proporcionado.

Sendo assim, juntamente com a pesquisa bibliográfica exploratória e a observação, pode-se desenvolver este texto, que visa discutir o quão é importante a didática dos /as professor/a no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Desse modo, apresentamos aspectos não somente teóricos, mas também aspectos práticos, correlacionados com a estrutura escolar, o relacionamento entre aluno, família e escola.

O intuito deste texto é esclarecer como é o desempenho dos profissionais que trabalham na sala de AEE, juntamente explicitando o ensino para as pessoas com deficiência. Visa-se compreender a metodologia utilizada no AEE para a contribuição do processo de inclusão escolar e social, averiguando a didática utilizada, a forma de planejamento, o ambiente físico, em vista do AEE na perspectiva dos /as professor/a.

Segundo o Decreto nº 186/2008, art. 24, afirma que: “[...] as pessoas com deficiência possam ter acesso no ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”.

2 A DIDÁTICA DO /A PROFESSOR/A NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Segundo Zabala (2002), o desenvolvimento de um bom profissional começa a partir da

busca de competência em seu ofício. As habilidades necessárias para um profissional de qualidade, inicialmente se dão por meio da prática, por meio da observação e da atuação do profissional.

A partir de uma visitação em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Ji-Paraná, foi observado que o/a professor/a da sala de recurso necessita de várias dinâmicas para fazer com que o aluno com dificuldade de aprendizagem venha adquirir conhecimento sobre determinado conteúdo preestabelecido.

Além disso, quando o aluno é encaminhado para o atendimento na sala de AEE, a professora faz uma avaliação exploratória com o aluno, mapeando as suas principais dificuldades e facilidades, por conseguinte a serem trabalhadas.

Os alunos atendidos na sala de AEE têm diversas habilidades que o ajudam no ensino-aprendizagem, um dos alunos, por exemplo, demonstrou ótima destreza com as habilidades sociais, chamando a equipe para brincar junto. Os alunos têm habilidades preciosas, sendo, portanto, de suma importância valorizar elas, não deixando o foco somente na limitação.

A finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos, segundo Zabala (2002), que critica as ênfases atribuídas ao aspecto cognitivo. Para ele, é na instituição escolar, através das relações construídas a partir das experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais.

A partir da observação, pode-se compreender que os alunos se sentem bem na sala de AEE, eles confiam na professora, pois foi estabelecida ao longo dos dias uma relação afetiva, que facilita o trabalho com as dificuldades do aluno, além de trabalhar o cognitivo, as relações sociais de forma indireta são trabalhadas, principalmente, por meio da convivência entre escola, aluno e família.

Além disso, é possível destacar pontos importantes a respeito da prática docente, de forma que o relacionamento entre professor/a e aluno seja estreitado, levando em consideração a influência direta no ensino e aprendizagem. Pode-se mencionar, por exemplo, a forma com que o professor/a corrige a lição do caderno, alguns alunos possuem dificuldades motoras, porém o professor/a deve corrigir seu caderno, o incentivando, mesmo que sua escrita não esteja no nível desejado.

Trabalhar com o ensino e a aprendizagem de indivíduos com alguma necessidade especial requer dos /as professor/a uma atenção especial, pois a aprendizagem deles depende de vários quesitos que estão relacionados com o método didático, que os/os professores/as aderem para repassar os conteúdos para seus alunos. Por exemplo, o/a professor/a pretende ensinar os fonemas com uma música, o aluno surdo não terá nenhuma compreensão, pois o método didático escolhido pelo/a professor/a impede o aluno surdo de entender.

Segundo Freire (1996), é de grande importância escutar de forma crítica, para que a forma com que o conhecimento é transmitido seja adequado ao nível de seu aluno, sendo assim, ensinar não se limita a entrar somente em uma sala de aula e fazer longos discursos a respeito de um assunto, mas, antes de tudo, aprimorar a sua oralidade ao nível dos limites e potencialidades de seus alunos.

Na observação na sala de AEE, a professora relatou que primeiramente ela necessita conversar com a família, depois com o aluno, para que se possa trabalhar em conjunto, de forma que o aluno sempre esteja desenvolvendo. Outro fato mencionado é que quando um aluno é encaminhado, a professora necessita fazer pesquisas a respeito da deficiência, para que o aluno se sinta confortável, seja estimulado de forma não invasiva.

Em uma sociedade pós-moderna, onde milhares de informações são processadas em uma fração de segundos, por muitas vezes é instaurada a disciplina do silêncio, os alunos com deficiência absorvem os conteúdos de forma específica, segundo as suas limitações, sendo assim, o professor da sala de AEE tem o dever de dar voz aos seus alunos, ouvi-los para não serem negligenciados.

Na observação, a professora relatou que ela necessita primeiramente estudar a respeito da deficiência do seu aluno, para poder adaptar os materiais pedagógicos para as especificidades de seu aluno.

Muitas das vezes o aluno com deficiência é negligenciado na sala de aula, pois o/a professor/a se coloca numa posição de detentor da verdade, e o aluno apenas um receptor. A partir dessa situação quando os alunos adentram no AEE, se colocam numa posição de direito, de fala, de liberdade, de respeito. É de suma importância pontuar que não são todos/as professor/a que aderem a esse sistema.

A aluna¹⁹ em observação nesse dia em que estivemos na escola foi uma criança com dificuldades na fala e dificuldades intelectuais. A aprendizagem para Maria ocorre de forma mais lenta, pois ela ainda não foi diagnosticada qual a sua síndrome. Em conversa com família foi constatado que houve casos anteriores, onde sua irmã, logo ao nascer, foi constatada com mancha no cérebro.

Na sala de recurso a professora trabalhou com Maria conteúdos de matemática, pois a professora de sala de aula havia relatado que sua dificuldade com essa matéria era frequente. Os materiais usados pela professora da sala de recurso nesse dia foram: pinos coloridos que deveriam ser encaixados por Maria em pequenos buracos. Nessa atividade a professora queria ensinar a contar e também as cores dos objetos fazendo classificação.

A seguir, pode-se mencionar as principais características de um/a professor/a de AEE que sabe escutar, tais como: 1) “delimita sua vontade de falar e seus gostos peculiares”; 2) “compreende que outras pessoas têm algo a dizer”; 3) “incentivar o que está ouvindo a participar falando” (FREIRE, 1996, p. 44).

Sempre pela manhã a professora organiza as matérias que vai usar no dia com os alunos, se organiza por partes, por disciplina, por temas. Depende de como a criança se desenvolve em sala de aula. Se o/a professor/a de sala de aula notar alguma dificuldade e relatar ao/à professor/a da sala de AEE, o plano é desenvolvido de modo que venha suprir a necessidade desse aluno. Se a dificuldade for língua portuguesa, o planejamento se volta a esta disciplina, e assim sucessivamente com cada matéria e conteúdo.

O planejamento das atividades para a sala de recurso feito pela professora ocorre a cada fim de semestre, onde é avaliado como o aluno se desenvolveu, se regrediu ou se evoluiu. A aluna Maria, através das atividades da sala de recurso, apresentou grande avanço na aprendizagem dos conteúdos desde que começou a frequentar a sala de recurso, como foi relatado pela professora e pelo familiar de Maria ali presente nesse dia. A aluna avançou principalmente na sociabilidade, de forma que já consegue socializar com outras crianças de sua idade, evoluiu também na fala e na coordenação motora.

¹⁹ Essa aluna será mencionada como Maria (Nome fictício).

Levando em consideração os aspectos apresentados, é possível definir que o/a professor/a deve ter bem definido o seu conceito de didática pedagógica: 1) saber escutar seu aluno e 2) não permitir que sua ideologia oculte os fatos e verdades. Vale ressaltar que esses pontos devem ser desenvolvidos nos níveis superiores da graduação, para que possa ser definido até onde se estende seu papel como professor/a respeitável (FREIRE, 1996).

Vale ressaltar que para trabalhar com alunos especiais em uma sala de recurso requer do/a professor/a muita dedicação e especialização na área, pois os alunos envolvidos requerem total atenção do/a professor/a para que venha obter um bom resultado das atividades. Também se leva em conta a participação da família nesse processo de aprendizagem, pois como a Maria, muitos se sentem mais seguros quando há a presença de um familiar com eles nesse processo, porém, os responsáveis esperam do lado de fora da sala de AEE, para que o trabalho com o aluno não seja comprometido.

O/a professor/a da sala de AEE não utiliza os mesmos métodos utilizados pelo/a professor/a em sala de aula, trabalha com temas específicos relacionados a dificuldades dos alunos, então envolvidos, e quando há projetos na escola, como exemplo: o projeto de Romero Brito, onde foi trabalhado esse tema em toda a escola, desenvolvendo atividades com alunos na sala de AEE, a/o professora/o procurou aderir às atividades de acordo com a diferença de cada aluno envolvido.

Cada aluno é considerado um caso específico, pois eles têm necessidades diferentes. A professora trabalha com Down, autista, déficit cognitivo. E cada um tem uma forma diferente de aprender, por meio de jogos, brincadeiras, músicas, não apenas conteúdos, mas também por regras. Com a teoria das inteligências múltiplas, é exemplificado o conceito de que cada indivíduo tem suas potencialidades específicas, portanto, as pessoas com deficiência desenvolvem sua inteligência independente da sua limitação, necessitando apenas identificá-la e aprimorá-la.

Por isso a interdisciplinaridade é uma das características observadas nas atividades propostas nos dias das observações, pois a professora não trabalha um conteúdo fechado, mas trabalha de forma com que os conteúdos se misturem de forma que o aluno não perceba. Pode-se mencionar, por exemplo, que a professora aplicou ao aluno um jogo de sílabas para trabalhar a oralidade, mas no final do jogo ela pedia para fazer a contagem dos pontos para saber quem

ganhou. Sendo assim, a professora trabalhou língua portuguesa e a matemática juntas.

A partir da teoria de Wallon pode-se dizer que “associações fisiológicas se transformaram em manifestações expressivas, ou seja, vão construir uma troca emocional entre a criança e o adulto próximo” (CARRARA, 2004, p. 48). O convívio entre a criança e o/a professor/a desenvolve trocas emocionais, pois na estrutura escolar o/a professor/a é o adulto mais próximo.

Na observação realizada, pode-se observar que os alunos atendidos se sentem seguros na sala de AEE, eles conversam com a professora, se divertem, é um local onde se constroem experiências afetivas, tanto que, quando pessoas de fora adentram a sala, os alunos se sentem desconfortáveis, alguns ficam agressivos, já não querem participar das atividades, por terem pessoas de fora os observando.

De forma sucinta, a sala de AEE para os alunos é o momento que eles podem usar suas habilidades, testar, brincar, é um ambiente seguro para eles. A professora está como mediadora e eles como sujeitos ativos, ao que essa afetividade e liberdade dá a eles autonomia, fazendo com que se desenvolvam mais rápido de forma que participam ativamente do processo.

A maioria deles não gostam da presença de pessoas estranhas por medo de serem reclusos de sua liberdade. Aquele momento na sala de AEE define o texto de Rubens Alves (2002, p. 29) “Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

O/a professor/a da sala de AEE sempre deve estar atento ao comportamento, às expressões de seus alunos, pois “o cérebro responde aos estímulos recebidos, e dependendo do tipo de estímulo – positivo ou negativo – regiões específicas do cérebro são ativadas, favorecendo ou não a aprendizagem” (ALMEIDA, 2016, p. 5).

O/a professor/a de forma geral trabalha os processos cognitivos, afetivos e sociais, pois os três precisam estar equilibrados para que o processo de aprendizagem flua, e o/a professor/a aperfeiçoará o processo de forma que o aluno se desenvolva integralmente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos argumentos supracitados pode-se concluir que o professora da sala de AEE observada necessita estar em constante capacitação para compreender, mesmo que superficialmente, a deficiência de seu aluno, sendo assim, poderá começar por planejar as atividades conforme as suas especificidades. Um ponto importante levantado na observação é que a professora faz no início de cada semestre uma avaliação de sondagem para saber as dificuldades de aprendizagem mais urgentes a serem trabalhados.

Pode-se concluir que cada aluno é único, sendo assim, para cada um é necessária uma didática mais específica, a qual contemple o aluno como completo, além disso é necessário que o ambiente seja acolhedor e amoroso, seja um lugar onde o aluno tem voz.

O perfil do/a professor/a deve ser de um docente que saiba escutar, mas não de forma limitada, referindo-se apenas à oralidade, mas deve perceber seus alunos, seu comportamento, suas expressões corporais, seus sentimentos e emoções. Partindo desse pressuposto, desenvolver confiança para que a intervenção quanto as suas dificuldades sejam eficazes, de forma que não seja autoritária e agressiva.

A afetividade e a interdisciplinaridade são dois fatores sutis, mas importantíssimos para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Para finalizar um ensino de qualidade é previsto nos *Direitos da Pessoa com Deficiência*, portanto, que todos os alunos com deficiência têm o direito de ter uma aula de qualidade, um planejamento adequado, um espaço físico que supra suas necessidades.

A partir da observação realizada, pode-se concluir que o que faz a diferença na sala de AEE é o esforço, o engajamento, a criatividade, o amor pela profissão do/a professor/a. A sala que foi visitada não dispõe de todos os recursos que necessita, mas a professora, juntamente com a escola, sempre se junta para produzir materiais didáticos, ajudar a melhorar o planejamento, as relações sociais, todos trabalham juntos para uma educação mais inclusiva, que traga dignidade ao aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. N. de. As Contribuições Das Emoções No Processo Ensino Aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**. v. 33, n.102, São Paulo, 2016.

ALVES, R. **Por Uma Educação Romântica**. Cidade: Campinas Papyrus, 2002.

CARRARA, K. **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. DECRETO Nº 186, DE 09 DE JULHO DE 2008. **Direitos da Pessoa com Deficiência**, Brasília, DF, jul, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>. Acessado em: 27/11/2019.

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

Gardner, H. (1995). **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ERNESTO NETO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA ARTE E DA PSICOMOTRICIDADE

Camila Sousa Maia,
Leticia de Lima Leonardo,
Luzia Lidiane de Carvalho,
Monica David Fischer,
Renata Nunes Ribeiro

Talmairan Edevaldo da Costa Rocha

GT 05 – Práticas Inclusivas, Didática e EJA

Resumo:

O presente trabalho é um artigo elaborado pelos acadêmicos Camila Sousa Maia, Leticia de Lima Leonardo, Luzia Lidiane de Carvalho, Monica David Fischer, Renata Nunes Ribeiro e Talmairan Edevaldo da Costa Rocha, à época matriculados no 8º período de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus Ji-Paraná*, no mês de novembro de 2020, como componente avaliativo para o componente curricular de Jogos e Recreação que foi ministrado pela professora Dra. Naiara dos Santos Nienow. O objetivo do trabalho realizado em grupo era elaborar um plano de atividades baseado nas obras do artista Ernesto Neto. Devido à pandemia do Covid-19 não foi possível realizar a atividade em campo, ou seja, na escola e por isso, a sugestão dada pela professora Naiara foi a elaborar uma atividade para crianças do nosso círculo familiar. O grupo é composto por dois alunos especiais: Luzia Lidiane, que é cega e Talmairan, que é surdo. Ambos aceitaram participar deste artigo e terem seus nomes publicados. Decidimos, então, elaborar três planos de atividades voltadas para crianças, incluindo crianças cegas e surdas. Como não foi possível, por causa da pandemia, realizar as atividades com as crianças deficientes, os acadêmicos Luzia e Talmairan explicaram, em vídeo, como as atividades poderiam ser aplicadas. O grupo também contou com a participação de Helloiza, de 7 anos. Os teóricos que fundamentaram a análise das vivências foram Figueiredo (2009); Kishimoto (1996) e Vigotski (2008, 2018). Ao trabalhar o desenvolvimento das percepções sensoriais, a criança independente se tem alguma deficiência ou não tem a oportunidade de aprimorar a psicomotricidade, isto é, aprimorar a conexão de aspectos motores, cognitivos e emocionais. Por fim, este trabalho deixa uma colaboração para a comunidade acadêmica referente à inclusão de pessoas com deficiência nos grupos de trabalhos.

Palavra-chave: Artes. Educação Inclusiva. Didática. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Desde 2016 realizamos juntos os trabalhos em grupo propostos pelos professores. Para encerrar, honrosamente, o nosso ciclo acadêmico na Universidade Federal de Rondônia do

Campus de Ji-Paraná tivemos a tarefa, no componente curricular de Recreação e Jogos, de planejar atividades que envolvessem a arte e a infância.

O ano de 2020 foi marcado, tristemente, pela pandemia do covid-19 (um vírus que causa uma doença respiratória) que só no Brasil, até o dia 18 de novembro²⁰, segundo os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), fez 166.699 mil vítimas, sendo 1.457 somente no estado de Rondônia.

Sem poder ir às escolas para realizar os estágios e trabalhos (como este proposto pela professora Naiara), o desafio foi ressignificar tudo que aprendemos em relação aos planejamentos de aula. Como realizar um trabalho voltado para a infância sem poder ir até as escolas?

A ideia da professora foi para que desenvolvêssemos atividades com crianças do nosso ciclo familiar. E aí, tivemos outro desafio.

Nosso grupo é diferente, porque temos colegas deficientes: Luzia, que é deficiente visual e Talmairan, que é deficiente auditivo. Antes da pandemia, poderíamos facilmente ir até as escolas e trabalhar com crianças cegas e surdas. Mas, dessa vez não foi possível e por isso tivemos a ideia de planejar duas atividades com o tema arte e infância voltada para a inclusão, onde nós – do grupo – assumimos o papel do aluno para que tanto a Luzia quanto Talmairan pudessem ter a chance de participar assumindo o papel de professores.

Foram 3 atividades planejadas, sendo duas para a inclusão e uma que contou com a participação de uma criança 7 anos, sem qualquer tipo de deficiência.

Foram dois dias de planejamento e dois dias para a realização das atividades. Por conta do espaço, decidimos no primeiro dia – seguindo todas as regras de distanciamento e com o uso de máscara e álcool em gel – nos reunir no jardim da universidade para fazer as atividades.

Agora, nosso grupo convida a todos para a leitura e discussão das análises do trabalho.

1. A VIDA DE ERNESTO NETO

Ernesto Saboia de Albuquerque Neto nasceu no ano de 1964 na cidade do Rio de Janeiro e, além de artista plástico, é escultor, cenógrafo e representante da arte contemporânea. Segundo

²⁰ Data de elaboração deste trabalho.

Frazão (2020), Ernesto Neto, como é conhecido, se formou em escultura na Escola de Artes Visuais do Parque da Laje e estudou intervenção urbana e escultura no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

De acordo com Frazão (2020), sua arte se destaca pelo uso de diversos materiais como *lycra*, algodão e poliamida em suas instalações. A autora contou que, Ernesto Neto participou de sua primeira coletiva chamada de “Instituições de Arte do Rio de Janeiro e seus destaques” no ano de 1985. Já no ano de 1986, o artista participou, também da cidade do Rio de Janeiro, do 10º Salão Carioca de Artes Plásticas.

Frazão (2020) ressaltou que no ano seguinte, em 1987, Ernesto Neto produziu a obra “A-B-A” (chapa-corda-chapa), no qual, de acordo com a autora, o artista explorou a tensão estabelecida entre chapas retangulares de ferro, unidas por uma corda de *nylon*. No mesmo ano, o artista participou das coletivas chamadas de “Nova Escultura” na *Petit Galerie* e do “5º Salão Paulista de Arte Contemporânea”, na Pinacoteca do Estado.

Ernesto Neto, como relatou a Frazão (2020), produziu a escultura “Copulônia” no ano de 1989. Para esta escultura, o artista inseriu pequenas esferas de chumbo em meias de poliamida, que foram presas no teto ou dispostas no chão. Ainda no final da década de 80, o artista produziu a série dos “sacos de meia de seda”, recheados de esferas de chumbo. Em 1988 realizou sua primeira exposição individual, na *Petit Galerie*, no Rio de Janeiro.

Frazão (2020) explicou Ernesto Neto produz artes abstratas que se situam entre a escultura e a instalação. A partir de 1990, o artista passou a trabalhar com elementos elaborados em tecidos de *lycra*, algodão e poliamida, recheados com bolinhas de chumbo, polipropileno, especiarias, miçangas, espuma, algodão, ervas etc.

Frazão (2020) também contou que Ernesto Neto participou de diversas mostras e exposições nacionais e internacionais, com destaque para:

- Arco, Feira Internacional de Arte Contemporânea de Madrid, Espanha no ano de 2000;
- “Acontece no Fim de Tarde”, Galeria Camargo Vilaça, São Paulo, em 2000;
- MoMA, Nova York no ano de 2000;

- “O Casamento de Lili, Neto, Lito e os loucos”, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro em 2001;
- Bienal de Veneza, Itália no ano de 2001;
- “Citoplasma e Organóides”, Projeto Respiração, Fundação Eva Klabin, Rio de Janeiro em 2004;
- “Agora Bolas” Galeria Fortes Vilaça, São Paulo no ano de 2005;
- “*Léviathan Thot*”, *Panthéon*, Paris no ano de 2006;
- “*A Sculpture can be Anything that can Stand Upright*”, Galeria Elba Benítez, Madrid em 2008;
- *Art Basel*, Suíça em 2008;
- Quando A gente Para, o Mundo Roda”, Galeria Laura Alvim, Rio de Janeiro entre 2010 e 2011.

Em 2003, de acordo Frazão (2020), Ernesto Neto juntamente com Laura Lima e Márcio Botner fundaram a Galeria de Artes A Gentil Carioca, no Rio de Janeiro. Ernesto Neto conquistou, segundo a autora, o Prêmio Brasília de Artes Plásticas, Museu de Arte Brasileira do Distrito Federal (1990) e o Prêmio *Aspen Art Museum* (2014), nos Estados Unidos, por sua contribuição para a arte contemporânea internacional.

Ernesto Neto é um artista completo que cria, por meio de suas obras, espaços de intercâmbio, que convidam o público para o exercício da superação da experiência meramente visual, pois aguça seus sentidos. O corpo prevalece para o artista, como eixo de sua proposta. Todavia, Ernesto Neto trabalha com formas que se tocam no espaço e estabelece sugestões de sensualidade e de união física, que estão presentes em grande parte de sua produção.

2. PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

2.1. Jogo da Memória das percepções olfativas e tátil

Tema: Quebrando barreiras da inclusão com Ernesto Neto

Público-alvo: alunos do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental I e alunos (crianças, jovens e adultos) com deficiência visual.

Objetivos:

- Trabalhar o desenvolvimento da percepção olfativa;
- Trabalhar o desenvolvimento da percepção tátil e coordenação motora;
- Trabalhar o desenvolvimento da percepção espacial e lateralidade;
- Reconhecer, por meio do olfato, as especiarias que serão oferecidas;
- Agrupar os envelopes pelo cheiro dos temperos e não pelas cores;
- Praticar a escrita em Braile.

Conteúdo:

- Nome dos temperos;
- Cores;
- Obras de Ernesto Neto.

Para a confecção do jogo:

- I. Serão selecionados quatro tipos de temperos: canela, cravo, manjeriço e orégano.
- II. Serão confeccionados 8 envelopes pequenos (L: 8 cm X A: 6 cm) nas cores fortes para que a acadêmica cega possa reconhecer as cores.
- III. Os envelopes podem ser confeccionados utilizando papel sulfite e coloridos, com giz de cera, nas cores desejadas ou pode-se encapar os envelopes confeccionados utilizando papel de seda nas cores escolhidas.
- IV. Em seguida, colocar uma colher de chá de canela dentro do envelope azul (por exemplo) e outra colher de chá de canela no envelope laranja (por exemplo) e, assim, sucessivamente com as demais especiarias.
- V. É necessário deixar os envelopes levemente abertos para que os alunos consigam sentir o cheiro da especiaria sem ver o que está dentro de cada envelope. Todavia, deve-se tomar cuidado para que os temperos não sejam derramados.

- VI. Após a confecção dos envelopes e a distribuição dos aromas, amarrar ou colar um pedaço de barbante em um pregador de roupa. Serão 8 pedaços de barbante e 8 pregadores de roupas.
- VII. A atividade pode ser realizada embaixo de uma árvore ou uma roseira dentro da escola. Caso não exista árvores na escola, a atividade pode ser feita no pátio ou dentro da sala de aula utilizando varais.
- VIII. Os 8 barbantes serão amarrados em uma árvore e a altura do barbante deverá ser o suficiente para que a criança consiga se aproximar do envelope, pegá-lo e sentir o aroma do tempero.

Estratégias:

- I. Após a confecção do material, a Luzia será convidada a caminhar até uma árvore que fica em frente a brinquedoteca da UNIR, do *Campus* de Ji-Paraná.
- II. O local é plano, sem buracos e por isso, sem o risco de acidentes. Os envelopes serão pendurados e espalhados ao redor da árvore em uma altura que ela consiga entre os envelopes e sentir o cheiro dos temperos depositados em cada um deles.
- III. Em seguida, ela tentará descobrir o conteúdo de cada um dos envelopes e fazer o agrupamento dos cheiros, ou seja, canela com canela, orégano com orégano etc.
- IV. Ao retornar para a brinquedoteca, a Luzia tentará identificar as cores de cada envelope e escreverá em braile o nome das cores com seus respectivos temperos. Exemplo: no envelope laranja tem cravo. A acadêmica escreverá: cor laranja = cravo e assim por diante.
- V. Ao finalizar a escrita das cores e das especiarias, as palavras em Braille serão recortadas e colados nos envelopes com o objetivo que ela identifique que no envelope laranja tem cravo.
- VI. A atividade termina com o depoimento da acadêmica acerca de suas impressões positivas e negativas relacionadas à atividade.

Recursos:

- Papel sulfite, papel de seda colorido, giz de cera, tesoura, cola, barbante, pregador de roupa, canela, cravo, orégano, manjericão, colher de chá, máquina de escrever em braile, papel especial para máquina de escrever em braile, árvore da universidade.

Avaliação:

- Avaliar, em grupo, os pontos positivos e negativos da atividade.

Para a sala de aula: avaliar o envolvimento e participação dos alunos durante a atividade.

2.2. Jogo da Memória Olfativa

Tema: A simbiose da arte de Ernesto Neto com a Língua de Sinais

Público-alvo: alunos do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental I e alunos (crianças, jovens e adultos) com deficiência auditiva.

Objetivos:

- Trabalhar o desenvolvimento da percepção olfativa;
- Trabalhar o desenvolvimento da percepção tátil e coordenação motora;
- Reconhecer, por meio do olfato, as especiarias que serão oferecidas;
- Agrupar os envelopes pelo cheiro dos temperos e não pelas cores;
- Aprender os sinais das especiarias e das cores em LIBRAS.

Conteúdo:

- Nome dos temperos;
- Cores;
- Obras de Ernesto Neto.

Para a confecção do jogo:

- I. Serão selecionados quatro tipos de temperos: canela, cravo, manjericão e orégano.

- II. Serão confeccionados 8 envelopes pequenos (L: 8 cm X A: 6 cm).
- III. Os envelopes podem ser confeccionados utilizando papel sulfite e coloridos, com giz de cera, nas cores desejadas ou pode-se encapar os envelopes confeccionados utilizando papel de seda nas cores escolhidas.
- IV. Em seguida, colocar uma colher de chá de canela dentro do envelope azul (por exemplo) e outra colher de chá de canela no envelope laranja (por exemplo) e, assim, sucessivamente com as demais especiarias.
- V. É necessário deixar os envelopes levemente abertos para que os alunos consigam sentir o cheiro da especiaria sem ver o que está dentro de cada envelope. Todavia, deve-se tomar cuidado para que os temperos não sejam derramados.

Estratégias:

- I. Após a confecção do material, o acadêmico surdo explicará para o aluno surdo que diante dele encontram-se 8 envelopes e que em cada um deles tem um cheiro diferente.
- II. A atividade pode ser realizada em sala de aula ou na parte externa da escola, como uma árvore, da mesma forma da atividade realizada a colega cega.
- III. Em seguida, o aluno surdo tentará descobrir o conteúdo de cada um dos envelopes e fazer o agrupamento dos cheiros, ou seja, canela com canela, orégano com orégano etc.
- IV. Ao descobrir o cheiro, o aluno surdo aprenderá o sinal da cor e do tempero e praticar mais uma vez. Ao final, o aluno aprenderá as cores de cada envelope e das especiarias.
- V. O professor surdo também pode falar o nome da especiaria e pedir para que o aluno surdo identifique o envelope com cheiro.
- VI. Após o momento de instrução, o aluno surdo escreverá em seu caderno as cores e os nomes dos temperos. Exemplo: no envelope vermelho tem manjeriço. O aluno escreverá: envelope vermelho ter manjeriço, porque o aluno surdo, segundo a professora de Libras do *Campus*, não aprende a conjugar verbo.
- VII. Ao finalizar a escrita das cores e das especiarias, o aluno surdo poderá repetir a atividade quantas vezes quiser.
- VIII. A atividade termina com o depoimento do acadêmico acerca de suas impressões positivas e negativas relacionadas à atividade.

Recursos:

- Papel sulfite, papel de seda colorido, giz de cera, tesoura, cola, barbante, pregador de roupa, canela, cravo, orégano, manjeriço, colher de chá.

Avaliação:

- Avaliar, em grupo, os pontos positivos e negativos da atividade.

Para a sala de aula: avaliar o envolvimento e participação dos alunos durante a atividade.

2.3. Mão à obra: vivenciando Ernesto Neto**Tema: A criação infantil dialogada com Ernesto Neto****Público-alvo: alunos do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental I****Objetivos:**

- Trabalhar o desenvolvimento da percepção olfativa;
- Desenvolver habilidades das coordenações motoras ampla e fina, espacial e lateralidade por meio da arte;
- Contar, por meio do teatro de fantoches, a vida de Ernesto Neto.

Conteúdo:

- Criar um diálogo entre a infância e a obra “Nave Voadora” de Ernesto Neto.

Estratégias:

- I. Os colaboradores do grupo apresentarão Ernesto Neto para a criança de 7 anos de idade
- II. Será mostrado a ela as principais obras de Ernesto Neto, em especial a obra Nave Espacial.

- III. Em seguida, será colocado no chão um tecido branco de 5 metros e será pedido a ela que sinte o tecido e tira suas impressões (grosso, fino, cheiroso, macio etc.).
- IV. A criança terá todo tempo que precisa para criar uma arte no tecido usando as pinturas com as mãos, canetinhas, colagem de miçangas, folhas das árvores, canela, manjericão, cravo e orégano.
- V. Com o material colado e seco, a criança escolherá uma forma de pendurar, com ajuda das colaboradoras, o tecido em algum lugar da universidade.
- VI. Ao final, será perguntado a ela a explicação de obra e motivo pelo qual escolheu determinadas cores e formas de colagem.
- VII. A obra ficará exposta na universidade por tempo indeterminado.

Recursos:

- Tecido branco, cola, folhas de árvore, miçangas coloridas, barbante, tina guache, pincel, canetinhas coloridas, canela, cravo, manjericão e orégano.

Avaliação:

- Avaliar, em grupo, os pontos positivos e negativos da atividade.

3. ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS

A Libras é a língua das comunidades surdas do Brasil que foi legalmente reconhecida pela Lei 10436/02, que reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão entre surdos e regulamentada pelo Decreto 5.626/05, a qual permite ao surdo uma comunicação diferente e que deve ser respeitada, difundida e incentivada como a primeira língua a ser adquirida pelo surdo.

Ernesto Neto utiliza, em suas obras de arte, especiarias, tecidos e miçangas. Durante a orientação para a realização deste trabalho, foi sugerida uma atividade que envolvessem o sentido olfativo e a partir dessa ideia desenvolvemos a atividade baseada nas esculturas de colônia de Ernesto Neto.

Para a aula colega surdo, a ideia original não era pendurar os envelopes das especiarias na árvore e, sim, fazer um jogo da memória olfativa convencional facilmente encontrado na *Internet*. A partir das discussões decidimos criar um diferencial, ou seja, um jogo da memória para alunos surdos cujos envelopes com os aromas estivessem pendurados em uma árvore. Conforme o vento batia, era possível sentir uma onda de aromas.

O jogo, segundo Kishimoto (1994), pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social. Isso quer dizer que, no caso da comunidade surda é possível unir o jogo (um sistema de regras) com a Libras (que é resultado de um sistema linguístico) e obter uma ferramenta a mais que pode ser uma opção para o educador durante o processo de instrução.

Para Kishimoto (1994), o jogo tem um sentido dentro de um contexto social, onde a emissão de uma hipótese e a aplicação experiência fornecida pela sociedade está vinculada com a língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade.

Ao trabalhar o desenvolvimento das percepções sensoriais, a criança – independente se tem alguma deficiência ou não tem a oportunidade de aprimorar a psicomotricidade, isto é, aprimorar a conexão de aspectos motores, cognitivos e emocionais.

A história da infância pontuou que por muitos séculos a criança era vista como um ser inferior e silenciada pelos adultos. A criança deficiente (surda, cega e com síndromes diversas) era vista como algo quase demoníaco e por muitas vezes, o senso comum as ligavam à fúria ou a uma resposta divina refere aos pecados realizados por seus pais ou antepassados.

É tarefa da Pedagogia reconhecer a infância como um sujeito de direitos e promover a inclusão de todas as crianças nos espaços públicos. Como? De acordo com Freire citado por Figueiredo (2009), a superação da cultura do silêncio é superada por meio da ação cultural para a liberdade. Ou seja, ao invés de silenciar as mãos das crianças surdas, por exemplo, é dever da escola dar voz a todos os corpos, de todas as crianças sendo elas deficientes ou não.

Outro ponto relevante nesta discussão é referente a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psíquico. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira é a linha principal de desenvolvimento da criança. No caso dos jogos, o autor explicou que levando em consideração o

critério de satisfação, não é correto afirmar que eles dão satisfação às crianças. Primeiro, porque existe um leque de atividades que proporcionam maior prazer às crianças como o chupar chupeta, por exemplo. Segundo, porque existem brincadeiras que só trazem satisfação às crianças quando os resultados são favoráveis a elas, como o caso dos jogos esportivos.

Todavia, Vigotski (2008) evidenciou que por trás de cada brincadeira estão as alterações de caráter mais geral da consciência e que ela é a fonte de desenvolvimento que cria a zona de desenvolvimento iminente.

Ao planejar a atividade com a colega surda, nós decidimos que seria importante para ela ter a oportunidade de experienciar uma aula em meio a natureza em conjunção com a proposta da arte de Ernesto Neto. Decidimos seguir o jogo da memória olfativa da mesma forma que foi feita com o acadêmico cego. Contudo, a diferença seria a habilidade olfativa e tátil – que para as pessoas cegas são mais apuradas juntamente com a escrita em braile.

Na atividade do acadêmico surdo, a escrita também foi utilizada. Entretanto, é notório tanto para nós quanto para a colega cega que ela ainda possui certa dificuldade com a escrita braile e isso se deu pelo seu processo tardio de alfabetização, aos 28 anos de idade. Por isso, em conjunto, pensamos que além de descobrir os cheiros dos temperos seria importante que ela treinasse a escrita dos nomes canela, cravo, manjeriço e orégano em braile.

Se tivéssemos mais tempo e fica como proposta de outras pesquisas para futuras turmas poderíamos trabalhar este tema de Ernesto Neto, utilizar os jogos olfativos e em seguida, alfabetizar ou ajudar no processo de alfabetização de um adulto cego ou criança cega utilizando a metodologia freiriana do tema gerador proposto por Paulo Freire.

Vigotski (2008) explicou que antes da fala gramatical e da fala escrita, a criança possui saberes dos quais ela não tem consciência de que ela possui. Ao trabalhar o jogo da memória olfativa com uma criança cega, ela resgatará em sua memória por meio de um processo de dissociação eventos dos quais aqueles aromas foram utilizados e cabe ao professor colaborar para que esse resgate sirva como forma de instrução.

Para organizar a atividade a criança nos inspiramos em uma obra de Ernesto Neto chamado “Nave Voadora”. O nome chamou a atenção, porque “nave” lembra universo (uma nave

espacial) e “voadora” nos remete aos nossos sonhos. Isto é, a obra lembra a imensidão dos nossos sonhos.

Esta obra foi confeccionada com o tecido *lycra* e a ideia era construir, usando o mesmo tecido, uma espécie de nave para ela pudesse entrar e fazer tudo que estava em sua imaginação no interior dessa construção. Todavia, não achamos a *lycra* branca em Ji-Paraná e tivemos que utilizar um tecido comum que não estica como a *lycra*. Apesar desse ponto, a atividade atingiu todas as expectativas.

Para apresentar Ernesto Neto para a criança decidimos fazer um teatro com fantoches. O tucano recebeu o nome de Rafael e foi responsável por contar um pouco da história de Ernesto Neto a nossa convidada.

Nós compreendemos que, de acordo com Vigotski (2018), o círculo completo referente à imaginação infantil concretiza-se por meio da criação teatral e que a criação teatral infantil é a mais próxima da criação literária.

A criança tem 7 anos e está em pleno processo de alfabetização. A produção literária não pode se fixar somente na fala escrita. Por meio da fala oral a criança vai poder vivenciar o meio em que está inserida e ter a oportunidade de trabalhar a imaginação e reprodução. Segundo Vigotski (2018), a atividade de reprodução está intimamente ligada à memória e sua essência consiste em reproduzir ou repetir ações e condutas elaborados ou ressuscitar impressões.

Durante o teatro foi mostrado para ela diversas obras de Ernesto Neto e ao final da apresentação ela foi convidada a construir a sua obra de arte. Isto é, depois do que foi exposto referente ao artista, ela ficou livre para usar a imaginação e criar seu próprio conceito relacionado a tudo que ela entendeu de Ernesto Neto.

Em outras palavras, é possível dizer que ocorreu o processo de dissociação e associação, pois antes de começar a construção de sua obra, a ela falou dos pontos que mais chamaram sua atenção sobre Ernesto Neto. Ocorreu, então, a fragmentação da imagem.

Houve em seguida, a associação e a engrenagem para uma nova criação. Na associação, os pedacinhos que foram fragmentados na lembrança sobre as obras de Ernesto Neto ajudaram a criança na construção de sua própria arte.

Para Vigotski (2018), a nossa imaginação criadora é muito complexa e depende de uma série de fatores. Por conta desses fatores é entendido que a imaginação da criança não pode ser igual à dos adultos, pelo simples fato de que a imaginação criadora funciona de forma peculiar em cada período do desenvolvimento infantil.

Vigotski (2018) ressaltou que o desenvolvimento da imaginação acontece ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve e, conseqüentemente, atinge a maturidade somente na idade adulta. Por meio dessa afirmativa, notou-se também que o desenvolvimento da razão também diverge da imaginação na infância.

A criança criou uma arte e brincou ao mesmo tempo. Ela explicou que, em sua obra, há o desenho de duas pessoas: Camila e Renata. De acordo com Vigotski (2018), o desenho é predominante nesta fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e ela não desenha de observação e sim, de memória.

Perguntamos a ela qual é o nome de sua obra de arte e ela respondeu: “Obra é minha”. Ao oportunizar a ela a criação de uma obra de arte, ela reforçou seu papel de criança enquanto sujeito autoral e de direitos, ou seja, ela decidiu a melhor forma de usar os temperos, as cores das tintas, as folhas e fazer os desenhos no tecido.

Em determinado momento, ela disse que uma das meninas no desenho está na praia. Perguntamos se ela já havia ido à praia e ela disse que não. Neste ponto, notamos que a fala vai ao encontro com a segunda de relação entre a atividade de imaginação e a realidade escrita por Vigotski.

A criança nunca foi à praia, mas já ouviu falar e provavelmente já teve contato com o mar por meio de fotos, imagens e vídeos. Para Vigotski (2018) essa experiência se torna possível somente graças à experiência alheia ou experiência social.

Por fim, perguntamos a ela como ela se sentiu ao realizar a atividade e ela respondeu que se sentiu feliz. E por causa do retorno positivo que a criança nos deu, pudemos compreender que é possível aplicar a teoria aprendida em sala de aula quando o planejamento da atividade é bem executado.

Durante o curso de Pedagogia lemos muitos teóricos, dentre eles Vigotski que nos abriu novos horizontes para além da pedagogia tradicional. Entendemos que ao proporcionar uma atividade, como a que foi realizada por ela, e dar à criança instrumentos que sirvam para o seu processo de instrução, contribuímos para o seu desenvolvimento pleno.

Ao idealizarmos as três atividades, o objetivo não era apenas construir três planos de aula e aplicá-los. O objetivo era ir além e deixar registrado que mesmo em épocas de adversidades como uma pandemia, é possível construir uma educação de qualidade.

A ideia foi compartilhar nossas vivências com professores, acadêmicos e futuros acadêmicos do curso de Pedagogia e que os planos de atividades ainda possam auxiliar o trabalho de muitas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi explicado pelo grupo, o objetivo nesta reta final de graduação foi deixar uma colaboração para os acadêmicos e futuros acadêmicos no tocante à inclusão de pessoas com deficiência nos grupos de trabalhos.

Nós fomos um dos poucos grupos que, desde 2016, acolheu colegas com deficiência e que pensou em suas particularidades nas confecções dos trabalhos. A inclusão não pode ser sinônimo de medo em não saber lidar com um colega deficiente, porque ser deficiente não é ser doente, muito menos incapaz de realizar algum tipo de produção acadêmica.

Para nós, trabalhar as obras de Ernesto Neto com a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2008) foi prazeroso, pois a Teoria Histórico-Cultural parte do princípio de que a criança é um ser histórico, cultural e com uma bagagem de conhecimento prévio que nos permite colaborar, por meio dos instrumentos culturais, para sua formação e instrução.

Gostaríamos de agradecer a professora Naiara por nos apresentar Vigotski e nos colocar constantemente em uma zona de desenvolvimento iminente, colaborando, desta forma, para o nosso desenvolvimento enquanto futuros pedagogos. As experiências e vivências compartilhadas no meio social, por meio da interação, são os motores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626/05**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em [\[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm\]](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 24 ago. 2021.

ERNESTO Neto. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11848/ernesto-neto>>. Acesso em: 24 ago. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

FIGUEIREDO, Márcio Xavier B. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6 ed. Pelotas: Editora Universitária – UFPel, 2009. 89 p.

FRAZÃO, Dilva. **Ernesto Neto**. Disponível em [\[https://www.ebiografia.com/ernesto_neto/\]](https://www.ebiografia.com/ernesto_neto/). Acesso em 24 ago. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1996. 43 p. Disponível em [\[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brnque%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf\]](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brnque%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 24 ago. 2021

OMS. **Mapa do covid-19**. Disponível em [\[https://covid19.who.int/\]](https://covid19.who.int/). Acesso em 18 nov. 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008, p. 23-36. (Publicação original em 1933). Disponível em [\[http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf\]](http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf). Acesso em 24 ago. 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** livro para professores. Lev Semionovitch Vigotski; tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expresso Popular, 2018. 128 p.

EU, NA UNIVERSIDADE: UM RELATO SOBRE MEUS SONHOS, OBSTÁCULOS, DESAFIOS E CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE MINHA VIDA ATÉ A CHEGADA À UNIVERSIDADE

Luzia Lidiane Carvalho; luzialidiane02@gmail.com; UNIR²¹
Monica David Fischer; fischerdmonica@gmail.com; USP²²

GT 05 – Práticas Inclusivas, Didática e EJA.

Resumo:

Este relato tem como objetivo narrar as vivências e os caminhos percorridos por mim, Luzia Lidiane Carvalho, desde meu diagnóstico, com três semanas de vida, de glaucoma congênita até minha matrícula como acadêmica do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *Campus Ji-Paraná*. Para digitação do trabalho, eu contei com a ajuda da amiga e colega de graduação Monica. A metodologia usada foi o método autobiográfico, já que segundo Bueno (2002), aquele que narra sua história sempre narra para alguém. Os principais autores que deram suporte teórico para este trabalho foram Barbosa, Silva e Souza (2019); Candau (1986); Correa (2016); Fernandes e Healy (2019); Libâneo (2013); Nuernberg (2008). Neste relato, eu trago detalhes das dificuldades enfrentadas durante a minha infância devido à cegueira, o preconceito e as inúmeras tentativas de acesso à alfabetização no período da infância e adolescência. Eu pisei em uma sala de aula, pela primeira vez, aos 28 anos de idade e meu contato com o Braille ocorreu por meio da reglete, que é um instrumento criado para a escrita em Braille e posteriormente obtive minha prática na máquina do Braille. Depois da minha alfabetização na EJA, consegui uma vaga no curso de Pedagogia da UNIR. Apesar do sonho de cursar o ensino superior ser realizado, enfrentei muitas dificuldades nos primeiros períodos do curso. As dificuldades eram consequências da falta de monitoria acadêmica, à falta de prática do corpo docente em ensinar uma acadêmica cega e à falta de apoio de alguns colegas de curso. Entretanto, após ser acolhida por dois grupos de trabalho em sala de aula e conseguir estreitar laços afetivos e de confiança com algumas pessoas, eu nunca mais obtive uma reprovação e meu desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional melhorou. A inclusão está inserida nas pequenas atitudes e acolher um aluno deficiente em grupos de trabalho não é um fardo, pois o deficiente não é doente. A pessoa com deficiência necessita de recursos para que seu processo de aprendizado seja alcançado com sucesso. Porém, a universidade ainda falha nestes quesitos, pois ainda não há materiais de leitura nem impressoras em Braille, o que dificulta o acesso total ao material oferecido pelos professores.

Palavra-chave: Deficiência Visual. Educação Inclusiva. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Para uma pessoa cega, que sonha em conquistar seu espaço acadêmico e profissional, viver em uma sociedade letrada é um desafio que exige – além da força de vontade – a sabedoria

²¹ Luzia Lidiane é acadêmica do curso de Pedagogia da UNIR

²² Monica David Fischer é graduada em Pedagogia pela UNIR e Mestranda em Educação pela USP

de que para ocupar tais espaços, antes, é preciso percorrer caminhos espinhosos diretamente relacionados ao preconceito, à falta de estrutura e despreparo educacional.

Meu nome é Luzia Lidiane, sou acadêmica matriculada no curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, *Campus Ji-Paraná* e este relato tem como objetivo narrar as minhas experiências e vivências até a chegada à universidade. Já na universidade, trago um relato sobre os desafios que enfrento referente à questão da inclusão.

A metodologia utilizada foi a metodologia de narrativas autobiográficas já que trago minha história de vida. De acordo com Bueno (2002), "...aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos" (pág. 20).

Para escrever e formatar este trabalho para a publicação no III Congresso de Pedagogia, contei com a contribuição da amiga e egressa do curso de Pedagogia, Monica David Fischer. Construímos o relato juntas, eu fiquei responsável por enviar os áudios com o que eu gostaria que estivesse escrito na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. Ao final, Monica me enviou um áudio com o relato escrito e depois da minha aprovação, submetemos o trabalho.

1. RELATO DE EXPERIÊNCIA

1.1. Dos obstáculos da vida ao meu processo de alfabetização

Eu, Luzia Lidiane, nasci na cidade de Porto Velho, Rondônia. Três semanas após meu nascimento foi constatado que eu havia nascido com glaucoma congênita. Com um ano de vida, foi descoberto que eu possuía apenas 4% da visão do lado direito e 5% de visão do lado esquerdo. No decorrer do meu desenvolvimento acabei perdendo totalmente os 5% da visão do lado esquerdo. Com esperança de enxergar melhor e, talvez, recuperar a visão do lado esquerdo, realizei, até os nove anos de idade, um tratamento especial para minha condição na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Contudo, infelizmente, não obtive sucesso.

Com nove anos de idade, eu ainda não havia sido alfabetizada e ficava muito triste ouvindo as crianças conversar sobre a escola. Meu maior sonho na infância era ir para a escola e vivenciar algo que, para mim, era mágico.

O problema de eu não ter ingressado na escola na idade dita como “correta” foi responsabilidade da própria escola. Minha família procurou escolas para realizar minha matrícula, mas a resposta era sempre a mesma: “não podemos fazer a matrícula da Luzia, pois ela precisa ir para uma escola específica para crianças como ela”. Como assim, crianças como eu? O que há de tão errado comigo a ponto de eu não poder conviver com outras crianças?

Com base nessa ideia, Vigotski elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e retificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Além da escola, o preconceito existia dentro da minha própria casa. Minha família, creio que falta de conhecimento em relação à cegueira não me dava autonomia. Eu cresci ouvindo que era diferente, que não havia lugar para mim e que não poderia estudar nem trabalhar, porque era doente. Eu não era nem sou doente. Eu sou cega. Cegueira não é doença.

Fernandes e Healy (2008) evidenciaram que Vigotski, em suas publicações, dava relativa importância à educação de crianças nascidas com algum tipo de deficiência e ao potencial dessas crianças para um desenvolvimento normal. As autoras destacam que, para Vigotski, a cegueira afeta, na verdade, as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o espaço físico.

Vivi uma adolescência diferente das demais meninas que enxergavam, pois eu morava com a minha avó e ela não me deixava sair e conhecer pessoas. Passei essa fase de descobertas, em casa. Eu sabia que havia uma escola (EJA) para adultos que não tinham sido alfabetizados na infância.

Aos 28 anos, em 2008, tive a oportunidade de iniciar meus estudos no Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos Teresa Mitsuko Tustumi, matriculada na 1ª série (hoje, 1º ano) do ensino fundamental e sendo alfabetizada no Braille.

Meu primeiro contato com o Braille foi no dia 05 de março de 2008 e este dia marca, além do meu primeiro contato com o Braille, a primeira vez que pisei em uma sala de aula. Foi um dia muito curioso, porque eu sempre tive vontade de aprender a ler e escrever.

Quando uma pessoa cega começa a ser alfabetizada em Braille, o primeiro contado dela não é com a máquina, mas sim com a reglete. A reglete foi uma das primeiras ferramentas criadas para a escrita em Braille. Ela vem acompanhada de uma prancheta e de uma punção responsável por furar o papel.

Por causa da superproteção da minha avó, eu nunca aprendi a fazer nada em minha casa e tive dificuldades com o manuseio do reglete devido à falta de coordenação motora. Meus dedos eram muito sensíveis e acabei me machucando nas primeiras aulas. Por medo de a minha mãe me tirar da escola, eu escondia os machucados dos dedos quando chegava em casa para ela não ver.

As professoras perceberam e me deixaram alguns dias sem treinar até que eu melhorasse. Por que um cego precisa aprender a escrever na reglete? Por causa da pontuação que a pessoa cega precisa aprender e memorizar. A escrita é sempre feita da direita para a esquerda, em seguida, é preciso virar o papel já que as palavras são lidas pelo relevo que é formado ao se afundar com a punção no papel. Contudo, atualmente e com o avanço da tecnologia já existem regletes positivas, ou seja, não há necessidade de virar mais o papel para realizar a leitura.

Com a máquina, eu fui ter a primeira prática apenas quatro meses depois e nessa época eu já havia memorizado todos os sinais de pontuação e os números. Foi muito gratificante, porque a professora Maria Cristina Gomes – por quem eu chamo carinhosamente de madrinha – foi essencial no meu processo de aprendizado.

Sobre a minha relação com a professora Maria Cristina, Wallon (1879-1962), de acordo com Correa (2016), indicou grande importância da relação afetiva entre professores e estudantes para o êxito no progresso de ambos, no sentido da formação humana. Para ele, a afetividade, cognição e capacidades motoras são indissociáveis.

Segundo Barbosa, Silva e Souza (2019), a forma como o aluno cego é alfabetizado em Braille vai refletir não somente no desempenho da formação acadêmica, da autonomia na

aquisição do conhecimento científico, mas também nas decisões que exigem a compreensão e a interpretação de conceitos textuais por parte do aluno com deficiência visual.

Foi na sala de recursos da EJA que me interessei pela Pedagogia. Por quê? Porque na sala de recursos tive a oportunidade de prestar atenção na prática dos professores que me atendiam e aprendi que a pessoa deficiente, seja ela criança ou adulto, necessita de atenção especial durante o processo de aprendizado. Existem certos saberes, como os cálculos da matemática, por exemplo, que não podem ser explicados da mesma forma que são explanados para pessoas que não são cegas.

Consegui, mesmo sem recursos didáticos, concluir a minha jornada da 1ª a 4ª série (hoje, 1º ao 5º ano) do ensino fundamental. A segunda etapa, da 5ª a 8ª série (hoje, 6º ao 9º ano) e o ensino médio. Durante este processo, conheci professores que fizeram a diferença em minha vida, em especial, a professora Maria Cristina que foi responsável pelo meu desenvolvimento com a prática do Braille. Foi nesse ponto do meu processo de aquisição de conhecimento que me vi como pedagoga e diante do desafio de criar recursos didáticos para alfabetizar pessoas cegas.

Foi a professora Maria Cristina que me incentivou a participar do processo seletivo e a ingressar no curso de Pedagogia. Para mim, diante de todos os obstáculos que me impediram de frequentar a escola quando criança e adolescente, o curso presencial de Pedagogia surgira como a oportunidade de vivenciar tudo aquilo que eu não vivi.

1.2. Minhas vivências e experiências no *Campus* de Ji-Paraná

Após a conclusão do ensino médio, tinha em mente que meus sonhos podiam ser realizados. Minha entrada na universidade é fruto da minha força de vontade e eu escolhi a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* Ji-Paraná pelo fato de ser uma instituição federal e gratuita, já que eu não tinha condições financeiras para ingressar em uma universidade privada.

Eu realizei o ENEM em 2015 com o objetivo conseguir a pontuação para ingressar no curso de Pedagogia. Seguindo as instruções de uma monitora da *Campus* de Ji-Paraná, me inscrevi no Sisu²³ e consegui uma vaga após a segunda chamada.

Neste momento começou mais um desafio referente ao meu ingresso na instituição, pois no dia da minha matrícula me senti muito perdida no *Campus*, pois, por causa de sua estrutura (corredores, rampas não sinalizadas, degraus muito altos e não sinalizados, entre outros) encontrei dificuldades para me locomover.

Em julho de 2016, com o início das aulas, percebi a angústia dos professores, na tentativa de fazer o melhor para que eu conseguisse aprender. Segundo Libâneo (2013), a atividade pedagógica busca entre tantos objetivos “criar as condições e meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento” (p. 75). Minha presença na universidade foi e continua sendo um desafio para o corpo docente do curso de Pedagogia.

“Quando ingressei, eu não tive – de imediato – assistência de monitoria acadêmica. Para Candau (1986), a monitoria é um procedimento pedagógico de grande utilidade, já que atende às dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica. Os monitores são alunos matriculados nos cursos de graduação que recebem uma bolsa de ajuda financeira para auxiliar pessoas deficientes nas aulas, nos estudos e trabalhos acadêmicos. A monitoria é de extrema importância para o acadêmico que possui algum tipo de deficiência. No meu caso específico, o monitor passa a ser os meus olhos”.

Por conta da falta desse atendimento imediato, acabei passando por algumas dificuldades, pois na universidade não há máquinas de Braille, livros em Braille nem impressora em Braille, o que dificultou e ainda dificulta meu desenvolvimento. Você, leitor, pode se perguntar: Mas, a Luzia não tem uma máquina de Braille? Sim, mas ela é emprestada. Eu a levo para a universidade, mas ela é antiga, pesada e barulhenta. Por isso, não a uso em sala de aula, pois tenho receio de atrapalhar meus colegas.

²³ O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o espaço no qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos (as) que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Eu tenho um computador que lê quase todos os textos (exceto os em PDF) que os professores encaminham por e-mail. Com os textos em PDF, preciso de ajuda para a leitura e naquela época contava com o auxílio dos professores e alguns poucos colegas de turma que liam e gravavam os textos para mim.

As políticas incipientes e tímidas de produção e distribuição de material didático em Braille e o alto custo de produção da literatura pontográfica podem ser apontados como causas do abandono precoce da escola. Essas dificuldades identificadas por Wiazowski (2014) no sistema educacional norte-americano podem ser estendidas para o caso brasileiro, bem como o que ele chama de “o fator humano”: a falta de preparo dos profissionais da educação leva a um ensino superficial do Braille, apoiado mais no senso comum do que nas técnicas específicas do ensino deste código (BARBOSA, SILVA E SOUZA, 2019, p.52).

Por conta de todas essas dificuldades, acabei sendo reprovada em algumas disciplinas. Eu compreendo que minhas reprovações são parte de um tripé de insucessos que envolvem a monitoria, a prática docente e a mim mesma. Eu, infelizmente, tive algumas monitoras que não compreendiam a importância da monitoria para o aluno cego. Talvez, a universidade deva investir em cursos de formação de monitores para o atendimento de alunos deficientes. No caso dos alunos cegos, sugiro que a universidade ofereça cursos e oficinas de ensino do Braille. Nós não somos nem queremos ser um fardo para ninguém, mas já que estamos na universidade precisamos ser vistos e apoiados.

Sobre a prática docente, por mais que os professores procurassem fazer o melhor para eu conseguir compreender o conteúdo, alguns deles não compreenderam que meu processo avaliativo precisa ser diferente dos alunos que enxergam. Fui reprovada na disciplina de Didática sem ter o direito à prova repositiva, pois a professora falou que se eu não tinha feito nada antes, não seria na repositiva que faria. Eu nunca fui preguiçosa, eu só não tinha os mesmos recursos didáticos para realizar uma avaliação que os alunos “normais” tinham.

[...] a leitura e a escrita em Braille rompeu o paradigma do acesso à informação, colocando debaixo dos dedos da pessoa cega a palavra capaz de contar muitas histórias através dos tempos. Porém, essas pessoas estão, na maioria das vezes, privadas do contato com a leitura, seja pela ausência de materiais transcritos para o sistema Braille, seja pela falta de preparação do professor para trabalhar com este código. Não é raro descobrir que uma das causas dessa consequência são as crenças equivocadas sobre a pessoa com deficiência visual (BARBOSA, SILVA E SOUZA, 2019, p. 54).

Eu, por outro lado, me deixei levar pela desconfiança dos monitores e de alguns colegas de turma e isso me prejudicou. No 3º período, o grupo de colegas que fazia trabalhos comigo não

teve paciência em me explicar o conteúdo para a realização da atividade proposta pela professora e como consequência eu saí do grupo muito abalada. Fiquei sozinha e como resultado, fui reprovada. Após esse episódio, fui acolhida por outros dois grupos de colegas que ficaram ao meu lado até o final do 8º período. Eles se revezavam em me acolher, em me ajudar nos estudos e trabalhos. A partir desse acolhimento eu nunca mais tive reprovação em disciplinas. As conversas sinceras que ocorreram nesses dois grupos também me ensinaram a como exercer a iniciativa e autonomia no meu percurso formativo. Depois de passar muito tempo em relações que as pessoas faziam as coisas por mim e não comigo, em alguns momentos foi difícil para eu expressar ações de iniciativa e autonomia. Mas, o afeto e a paciência dos meus colegas foram o combustível para eu não me enxergar como incapaz e seguir em frente.

Existe no *Campus* uma comissão que cuida de casos de alunos com deficiência. Por exemplo: se você é reprovado em alguma disciplina, é possível recorrer a essa comissão e solicitar a revisão de notas. Mas, percebo que esta comissão é mais preparada para atender alunos surdos. Meu marido também é cego e acadêmico do curso de matemática. Neste semestre de 2021, ele está matriculado (por exigência do currículo acadêmico) na disciplina de Libras. Mas, ele é cego. Como ele vai conversar com um aluno surdo e fazer os sinais, se ao responder, meu marido não vai enxergar os sinais em Libras. Faz sentido? Penso que a comissão poderia encontrar meios para que meu marido fizesse outra disciplina ao invés dessa.

E por que não, assim como a Libras, ter a disciplina Braille como optativa para os alunos de graduação?

Para meu melhor rendimento, decidi que não faria as cinco disciplinas oferecidas nos semestres. Escolhia duas ou três e por isso, não acabei colando grau com a minha turma. No período da pandemia, me matriculei em um curso de informática para cegos. Quando se fala em inclusão, se esquece que o cego tem dificuldade para abrir um *e-mail*, para enviar um documento em anexo ou até mesmo entrar no sistema de informação na universidade (Sigaa) para fazer matrícula das disciplinas e ver as notas. Tudo isso, para quem enxerga, é bastante simples. Mas, feche os olhos e tente imprimir seu histórico acadêmico no Sigaa. Será que você, leitor, consegue?

Eu quero e preciso ter mais autonomia e depender das monitoras, às vezes, é complicado, porque elas também têm outros afazeres. O curso de informática foi ministrado por um professor cego e fiz dois meses de curso. Outra ferramenta que aprendi a utilizar e que tem sido muito positiva para mim foi a plataforma do *Google Meet*. Pelo *Google Meet*, basta eu entrar com o meu *e-mail* e em seguida no *link* fornecido pelos professores e assistir as aulas.

Hoje, consigo enviar *e-mail* com anexo, mas ainda encontro dificuldade com os sistemas do site da universidade. Eu sei que na página da UNIR há uma opção de auxílio em LIBRAS, para os surdos. Penso que a universidade poderia investir em uma ferramenta que lesse a página para os cegos. Com o retorno das aulas presenciais, estarei mais bem preparada em relação às ferramentas tecnológicas para participar das aulas, mas ainda há um longo caminho pela frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resolvi escrever este relato por incentivo da minha amiga Monica, que me acolheu desde o início do curso de Pedagogia. Ela disse que eu deveria começar a publicar o que eu penso e o que eu sinto por dois motivos: o primeiro é porque, ao escrever um relato como este, eu estaria ajudando outras pessoas que se encontram na mesma situação que eu me encontrava antes de entrar na universidade e o segundo motivo é porque, ao escrever, eu deixo registrado, para as pessoas que enxergam e também para autoridades que cuidam das políticas educacionais e práticas inclusivas, as dificuldades que uma pessoa cega tem para ter acesso a uma educação digna e de qualidade.

Meu ingresso na universidade é fruto do meu esforço, da minha luta, da minha capacidade e assim como os alunos que enxergam eu mereço ser respeitada e ter meus direitos educacionais garantidos.

Sei que meu percurso ainda terá muitos obstáculos, mas eu sonho alto e eu não vou parar nunca de estudar. Após a conclusão do meu curso, quero e vou fazer uma especialização em psicopedagogia. Depois da especialização, seguirei para o mestrado e chegarei até o pós-doutorado, por que não? Serei professora universitária e, quem sabe, a primeira professora cega da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Minha contribuição para a educação será seguir o legado da minha professora e madrinha Maria Cristina que faleceu recentemente e não me verá graduada em Pedagogia. Ensinarei Braille aos cegos e falarei da importância da inclusão para os alunos com visão.

O impossível, para quem tem força de vontade, é uma questão de opinião.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Luciane Maria Molina; SILVA, André Luiz da; SOUZA, Mariana Aranha de. **O sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e a escrita por pessoas cegas**. InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 49-71, 2019. ISSN 2525-3476. Disponível em [[O Sistema Braille e a formação do professor: o acesso à leitura e a escrita por pessoas cegas | Barbosa | InFor \(unesp.br\)](#)]. Acesso em 24 ago. 2021.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e o estudo com a história de vida dos professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em [[SciELO - Brasil - O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade](#)]. Acesso em 20 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria F. (org). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 12-22.

CORREA, Mônica de S. **Criança, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. Disponível em [[Criança, Desenvolvimento e Aprendizagem by Cengage Brasil - issuu](#)]. Acesso em 24 ago. 2021.

FERNANDES, Solange Hassan A. A.; HEALY Lulu. Educação Matemática e Inclusão: Abrindo janelas teóricas para a aprendizagem de alunos. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea** 2004-2019 | Universidade Estácio de Sá *ISSN online: 2238-1279* Disponível em [[Educação Matemática e inclusão: abrindo janelas teóricas para a aprendizagem de alunos cegos | Fernandes | Revista Educação e Cultura Contemporânea \(estacio.br\)](#)]. Acesso em 24 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

NUERNBERG, Adriano H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em [[SciELO - Brasil - Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual](#)]. Acesso em 24 ago. 2021.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNO AUTISTA

Denise da Silva Rodrigues; sdeniserodrigues24@gmail.com; UNIR
GT 05 – Práticas Inclusivas, Didática e EJA

Resumo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exige a realização do estágio supervisionado. O estágio é um momento enriquecedor na trajetória acadêmica e na formação profissional. A Educação de Alunos com Necessidades Educativas Educacionais Especiais exige a realização do estágio supervisionado. Foi realizado em uma Escola Municipal de Ji-Paraná, esta possui infraestrutura e projeto para a inclusão dos alunos. A metodologia aplicada na realização da atividade foi a observação em sala de aula e sala de Atendimento Educacional Especializado, após a observação houve a intervenção e aplicação de atividade ao aluno que possui autismo. A aplicação da atividade voltada a psicomotricidade ao aluno com autismo, esta buscava desenvolver categorização de imagens e habilidades motoras, espaciais e afetividade do aluno. Assim os métodos de aprendizagem e aplicação para o atendimento do aluno varia de acordo com as necessidades de cada aluno, para a formação completa do educando. O autista é atencioso e carinhoso com as atividades desenvolvidas para ele, principalmente com animais, segundo as minhas observações.

Palavra-chave: Estágio. Experiência. Educação Inclusiva. Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado é uma etapa fundamental na formação de professores nos cursos de licenciatura, proporcionando aprendizagem necessária ao futuro profissional visando o enfrentar possíveis desafios que a carreira possa oferecer (SCALABRIN; MOLINARI, 2021).

Segundo Tardif (2002), o estágio supervisionado é uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos estudantes de licenciatura e cumpre as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Tem a função de oportunizar os estudantes em formação a observar, pesquisar, planejar, executar e avaliar atividades pedagógicas, realizando uma aproximação entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula.

Nesse sentido, o presente relato de experiência é oriundo da prática desenvolvida no estágio de observação e intervenção no componente curricular de Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino

Fundamental Professor Almir Zandonadi, localizada na Rua Jabuticaba, n. 1060, Bairro Novo Horizonte. O estágio foi desenvolvido entre os dias 9 de maio e 04 de junho de 2019, relatarei somente três dias. A seguir, são apresentadas as principais atividades desenvolvidas e uma reflexão sobre a importância da experiência na formação profissional.

RELATOS DE UMA APRENDIZ NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola em que foi desenvolvida a prática pedagógica de estágio possui uma estrutura física boa, com um amplo espaço. Devido ser uma escola de período integral, possui dormitório, almoço para as crianças, cozinha limpa e climatizada, sala de aulas climatizadas, com armários e carteiras escolares adaptadas com bolas de tênis²⁴, para atender os alunos com necessidades especiais. Estas são limpas, como todos os ambientes da escola. No horário do intervalo, é feito rodízio visando atender duas turmas por vez no refeitório. Possui água filtrada da rede pública, coleta de lixo periódica. Há laboratório de informática para os alunos, com internet banda larga e quatorze computadores para utilização. Há uma quadra de esporte coberta, sala de leitura e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O aluno observado L.F, 7 anos, 2º ano do ensino fundamental, possui autismo severo, e, portanto, não fala frases completas, apenas algumas palavras soltas. Ele possui uma boa coordenação motora, anda sozinho e não necessita de ajuda para ir ao banheiro; é um menino carinhoso, da maneira dele. O pai é parceiro da escola, sendo que ele apoia a escola no que é necessário para o desenvolvimento do aluno.

No primeiro dia de estágio observei o aluno em sala de aula. Minhas percepções sobre o aluno em sala de aula, é que ele fica geralmente em um tapete com os brinquedos dele e o material que a escola disponibiliza. Apresentava uma alegria em estar na sala e às vezes ele ficava pensativo, sendo uma característica sua, como o fato de ainda não gostar de desenvolver atividades grupais e se excluir destas atividades.

A professora em sala de aula, tenta incluir o aluno, em atividades com livro didático, atividades de matemática, indo em sua mesa explicar, sempre que necessário. No primeiro momento ela desenvolve músicas com a turma, o L.F parece gostar do momento e participa, mas

²⁴ A escola colocou bolas de tênis cortadas no pé das carteiras escolares para aliviar ruído entre a cadeira e o chão, pois este ruído atordoava a criança.

quando o orienta a ir à frente da turma e cantar com os alunos, ele se recusa e a professora o respeita. Durante a aula ele senta na cadeira por alguns momentos, depois volta para o tapete, anda pela sala, sempre acompanhado da cuidadora, para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

No mesmo dia o aluno realizou o atendimento na sala de Atendimento Educacional Especializado. Esta sala uma pequena, localizada no bloco da direção da escola, possui ar-condicionado, armários para guardar os materiais pedagógicos, como os brinquedos de encaixe, bonecas e brinquedos pequenos. Pude observar que alguns materiais eram comprados e outros produzidos pela professora do atendimento. Ela apresenta um esforço profissional frente às necessidades dos seus alunos²⁵ e, com L.F, é visivelmente bastante afetiva, porém, também coloca limites ao aluno.

Na sala do AEE, ela aplicou o conteúdo de matemática, desenvolvendo a coordenação motora do aluno, principalmente a coordenação fina. As atividades desenvolvidas foram uma de encaixe, o aluno deveria encaixar com palitos a imagem semelhante que estava na placa de isopor. Outra atividade desenvolvida pela professora foi desenhar formas geométricas, o aluno deveria desenhar da mesma forma no verso da folha. Na última atividade deveria desenhar no quadro sem sair da margem. Neste caso, percebemos que a professora buscava envolver o aluno com atividades lúdicas o tempo todo, ao passo que ia ensinado o que estava previsto. Segundo Camargos e Maciel (2016, p.2):

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma ‘atitude’ lúdica do educador e dos educandos. O principal objetivo da educação psicomotora não é restrito ao conhecimento da criança sobre a visão que tem de seu corpo, não sendo apenas conteúdo, mas sim a descoberta de todo sistema corporal, formação de uma unidade organizada e instrumento da relação com a realidade.

Na segunda observação foi desenvolvido o projeto de psicomotricidade promovido pelo professor de educação física e a professora do AEE. O projeto atende aos alunos que possuem necessidades educativas especiais. Neste projeto o aluno L.F desenvolveu atividade motora de correr entre cones, passar por obstáculos, caminhar em linha reta, ele desenvolveu essas

²⁵ A escola atende alunos com necessidades especiais na sala de AEE, no ano de 2019 havia seis alunos, três autista, um com deficiências múltiplas e dois com Transtorno de Déficit Atenção.

atividades durante uma hora. Diante disso, Argento (2016, p. 29) nos ajuda na reflexão na medida em que argumenta:

[...] existe a necessidade de trabalhar a parte psicomotora do autista, é muito importante o desenvolvimento de suas habilidades sociais e autonomia, é fundamental que ele possua noção do seu corpo, de seus movimentos, para que possa aprender a dar função aos membros do seu corpo de forma adequada, organizada, rítmica para que possa executar funções básicas do dia-a-dia, dar funcionalidade correta para coisas ou objetos é um grande desafio para autistas.

As atividades são desenvolvidas para a formação da autonomia do aluno, para que ele possa viver em sociedade e desenvolver suas habilidades. As atividades são desafiadoras para que o aluno possa se desenvolver cognitivamente. Com o auxílio e a motivação do professor de educação física e a cuidadora, o aluno desenvolvia as atividades com entusiasmo e gritava de felicidade ao final do percurso, algumas vezes ele abandonava e depois voltava a fazer. Neste momento só observei.

Em outro momento, apliquei a aula de duas horas ao aluno, para trabalhar a coordenação motora fina, associação e afetividade. Com o objetivo de associar as imagens e agrupá-las, desenvolver a coordenação motora fina, no ato dele retirar a imagem e colar na parede, por último desenvolver a afetividade na criança através do pintinho de galinha.

A atividade foi desenvolvida da seguinte forma: no primeiro momento recebi o aluno com animação e alegria, com muita afetividade e logo comecei a aplicar as atividades. A primeira consistiu em colar imagens de animais (gatos, cachorros, peixes e pintinhos) na mesa com a fita adesiva. Devido a isto ele deve retirar as imagens da mesa e colar na parede dentro de bambolês, assim, o aluno deveria separar as imagens por categoria e desenvolver limites espaciais. O aluno no começo não apresentou entusiasmos, o que me deu deixou aflita, por medo de não desenvolver a atividade, mas eu coloquei a primeira imagem e coloquei em sua mão e orientei para que colasse, e assim desenvolveu sozinho, rápido a atividade, ele começou a ficar animado comigo e as atividades.

A segunda atividade foi desenvolvida com encaixe de palitos com imagens de animais em uma placa de isopor. L.F. organizou a placa, com os devidos animais agrupados corretamente. Nesta ele observou que tinha uma caixa surpresa que saía um som dela, ele queria ir para caixa,

mas eu expliquei que naquele momento era atividade do palito, pedi e expliquei como fazia, fazendo uma vez, ele desenvolve super-rápido, para ver a caixa.

A última atividade foi desenvolvida a afetividade da criança, onde havia um pintinho em uma caixa surpresa, assim comecei indagando sobre o barulho que estava vindo da caixa, depois pedi para ele colocar a mão dentro na caixa para retirar o animal. O L.F. ficou tão feliz, animado com o pintinho que não deixou ninguém mais chegar perto, e brincou o resto do tempo com ele. Orientei ele a cuidar do pintinho, e seu pai permitiu que o aluno ficasse com o animal e cuidasse dele. Após uma semana a professora do AEE me enviou um vídeo dele brincando com o pintinho, ela me relatou que ele cuidava com todo amor o pintinho.

O aluno aceitou as atividades com muita dedicação, às vezes ele se afastava, e assim eu respeitei o tempo dele. Contudo ele desenvolveu as atividades com dedicação. Na hora que eu entreguei o pintinho para ele foi um amor instantâneo ele cuidava, não deixava as pessoas chegarem perto, ele aceitou com muita facilidade.

As dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da realização do estágio, foi aprender a lidar com a ansiedade. Pois o aluno desenvolvia as atividades em seu tempo, na realização das atividades propostas quando algo chamava a sua atenção ele deixava a atividade proposta, nestes momentos eram desafiadores chamar a atenção novamente para atividade. Porém o aluno voltava para atividade inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio é considerada gratificante para a formação profissional e acadêmica, pois a experiência de ver como se prepara, organiza e aplica uma aula para o aluno com deficiência é fundamental para adquirir experiência. Nisto ajuda a compreender as necessidades de cada aluno com uma necessidade especial educativa e a metodologia que o professor do AEE precisa usar em sala de aula.

O aprendizado que a professora do AEE e do aluno autista trouxe para a minha formação é dedicação e o amor ao desenvolver as atividades. A professora por sua dedicação, compromisso e estudo aos alunos que ela atendia, sua dedicação é uma inspiração a mim. O aluno todo o seu

carinho e atenção ao desenvolver as atividades, o seu amor instantâneo ao pintinho, quebrando o preconceito que autista não expressa carinho.

Após reflexão sobre a experiência do estágio, há um desejo na atuação da docência e estudo sobre a educação inclusiva. Após a observação a uma reflexão que ao mesmo tempo em que se ensina se aprende e todos acabam não permanecendo acomodados no ensino; o professor aprende com o autista e vice-versa, passam de seres ouvintes a interventivos. Por fim, é preciso que o educador esteja sempre se atualizando sobre métodos e atividades para ensinar os alunos, assim o conhecimento tem diversas formas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGENTO, J. B. **Os benefícios da psicomotricidade em crianças de dois a quatro anos com diagnóstico do Transtorno de Espectro do Autismo (TEA)**. Monografia: especialização em Psicomotricidade, Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G202642.pdf> Acesso: 23 ago. 2021.

CAMARGOS, E. K. de; MACIEL, R. M. A importância da psicomotricidade na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 9, n. 1, p. 254- 275, out./nov. 2016. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-importancia-da-psicomotricidade>. Acesso em: 23 ago. 2021.

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

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A.M.C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. 2021. Disponível em: <https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_es_tagio.pdf > Acesso em: 23 ago. 2021.

UMA VISITA ESPECIAL: O RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE UMA ACADÊMICA OUVINTE NA SEMANA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM 2018

Mônica David Fischer – fischerdmonica@gmail.com

GT 05 – Práticas Inclusivas, Didática e EJA

Resumo:

Este trabalho é um relato que traz as anotações realizadas por uma acadêmica, no 5º período do curso de Pedagogia durante a Semana da Educação Inclusiva e a Visita do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que aconteceu entre os dias 05 e 09 de novembro de 2018 na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* Ji-Paraná. O trabalho foi usado como quesito avaliativo da disciplina de Educação de Jovens e Adultos. Participei da Semana e da Educação Inclusiva e das oficinas e encontros promovidos pelos professores do INES com o objetivo de aprender ferramentas que poderiam ajudar meu colega de turma, que é surdo, no seu desenvolvimento no curso de Pedagogia. Durante as oficinas, as professoras do INES deram bastante dicas sobre a produção de materiais didáticos para alunos surdos, como cores, texturas e formatos dos objetos de aprendizagem. Sobre a Libras, aprendi que a Língua Brasileira de Sinais só pode ser chamada de língua materna se a mãe for surdo. Para o ensino da Libras, como a língua número um do surdo, uma das estratégias que podem ser usadas como recurso metodológico é a literatura visual por meio de contação de histórias, pois por meio das histórias, as crianças surdas aprendem os movimentos das mãos, do corpo e da face, o que facilitará sua comunicação com as pessoas surdas e ouvintes. Os autores que fundamentam este trabalho são Cordeiro, Lopes e Santos (2010) e Romão (2011). A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica e observação das atividades propostas pelo INES. A educação inclusiva ainda carece de políticas educacionais que enxerguem as pessoas como deficiência como sujeitos de direitos. É importante repensar as práticas educacionais brasileiras referente ao processo educativo do educando deficiente e seu acesso ao ensino básico e superior.

Palavra-chave: Prática Docente. Educação Inclusiva. Libras. Pedagogia.

OS SURDOS NA HISTÓRIA E O INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS – INES

De acordo com Silva (1987), nas sociedades antigas que tinham idolatria pela perfeição física, como em Roma e Esparta, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência física ou mental eram sacrificadas, pois eram consideradas “crianças anormais”. Aristóteles ensinava as pessoas que nasciam surdas eram incapazes de raciocinar. Na Grécia, os surdos eram vistos como incompetentes. Eles não tinham direito à educação, eram marginalizados condenados à morte.

Silva (1987) disse que em 1880 ocorreu o Congresso de Milão, onde pessoas ouvintes defenderam o uso da língua oral ao invés da língua de sinais. Nesta época, era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais.

Brasil (2021) ressaltou que no ano de 1855, a convite de Dom Pedro II, Ernest Huet veio ao Brasil e revelou ao imperador a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. O governo imperial apoiou a iniciativa de Huet e em 1856, o Instituto Imperial para surdos e mudos começou a funcionar. O INES é o único instituto federal da educação de surdos e recebe, no ano letivo de 2018, cerca de 600 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

1. RELATO DA OFICINA DE MATERIAIS DIDÁTICOS

No dia 07 de novembro, participei, no período da tarde, da oficina de confecção de materiais didáticos para surdos. Esta oficina foi muito interessante, porque como ouvintes, sempre temos em mente a confecção de materiais didáticos que tenham como objetivo alcançar todos os alunos e alunas, mas nem sempre é isso que acontece.

A professora da oficina deu dicas importantes em relação as cores, texturas dos materiais e formatos que consigam atender os(as) alunos(as) surdos(as). Eu relatei para a professora que no primeiro semestre de 2018, cursei o componente curricular de matemática e uma das avaliações foi a confecção de materiais didáticos. Como os colegas deficientes estavam sempre no meu grupo, decidi fazer algo que atingisse os dois e criei um jogo de tabuada com figuras de comida para chamar sua atenção e em alto relevo para a Luzia. Exemplo: ele recebeu cinco fichas com as escritas multiplicativas e as outras fichas com os desenhos. Ao receber todo esse material, o Talmairan leu as fichas com as escritas multiplicativas e colocou, em sua frente, as fichas dos desenhos associados ao número multiplicado, colocando no final o respectivo resultado.

Mostrei à professora de matemática as fotos do meu material didático e ela disse que ficou excelente e que assim eu conseguiria ensinar os surdos a multiplicação. Havia muitas professoras das escolas públicas presentes e percebi a total carência de atendimento aos alunos com surdez na cidade de Ji-Paraná. As professoras têm todo carinho, porém – assim como nós – erram, por não saber lidar com determinada situação, em especial a avaliação.

A avaliação, por sinal, foi algo muito discutido e quebrou certos conceitos que as professoras tinham em relação a forma de como avaliar o(a) aluno(a). O que eu entendi? Que se avalia errado, pois a avaliação é realizada na perspectiva do ouvinte.

Questionei sobre a condição do colega surdo e relatei que ele ainda não tem uma escrita desenvolvida, pois era sempre passado de ano e teve contato com a Libras a pouco tempo. A professora da oficina disse que no caso dele, como ainda a escrita não é bem desenvolvida, os professores devem usar o bom-senso, ou seja, se é possível realizar uma avaliação oral ou utilizar o recurso do vídeo para desenvolver algum trabalho ao invés da prova escrita, por que não fazer? Contudo, a escrita deve ser trabalhada. Neste momento, a professora Florinda (nome fictício) relatou que o acadêmico surdo foi reprovado no componente curricular de análise linguística e que ela achou injusto, por isso realizou uma comissão a fim de investigar a conduta do professor. Em seguida, ela perguntou a opinião da professora ministrante em relação a esse fato.

A professora da oficina respondeu: *“Por que ele não pode ser reprovado? Se ele não atingiu as expectativas, ele deve ser reprovado e ponto final”*. Novamente, a professora Florinda disse que achou injusto, porque não vê motivo para que um surdo aprenda metáfora, por exemplo. A professora da oficina, brava, retrucou: *“Por que o surdo não pode aprender metáfora? Onde o surdo é menos ou mais que você?”*. E alertou a todos os presentes: *“Parem de tratar os surdos de forma inferiorizada. Eles são capazes de aprender muito mais do que vocês pensam!”*.

Após o “puxão de orelha” da professora, uma aluna presente na oficina que tinha baixa visão e era surda pediu a fala e contou que os surdos são muito bons em metáforas e piadas. E, ao final da oficina, ela contou uma piada de surdos. A piada contava a história de um surdo que foi caçar e atirou em vários passarinhos em uma árvore. Os passarinhos voaram, mas o surdo notou que um passarinho ainda estava no galho. Atirou novamente e o passarinho não voou. Depois de um tempo observando, o passarinho olhou para o surdo e fez o sinal de que ele também era surdo.

1.1 Oficina de L1- Libras como primeira língua

No dia 08 de novembro participei, também na parte da tarde, da oficina de L1 – Libras como primeira língua. E esta foi uma oficina muito diferente para mim, porque eu era a única ouvinte entre os participantes e desta vez, quem precisou de intérprete fui eu!

Achei incrível, porque estive– pela primeira vez – do outro lado. Apesar de me sentir do outro lado fui acolhida carinhosamente e aprendi vários sinais. Mas, me coloquei no lugar dos(das) surdos(as) por um tempo e fiquei triste em saber que, entre nós “ouvintes”, os surdos

nem sempre são acolhidos carinhosamente da maneira que eu fui por eles. Me senti entristecida com as pessoas que enxergam e escutam, porque, em muitas situações, elas não sabem enxergar nem escutar o outro.

A professora da oficina era surda e explicou que é confuso dizer que a Libras é a língua materna. Ela disse que a Libras só pode ser chamada de língua materna se a mãe da criança surda for surda. Ela explicou que a literatura visual pode ser usada como estratégia de ensino para L1 e como recurso metodológico pode ser trabalhada os contos, histórias, piadas, adivinhas, lendas, parlendas assim por diante, porque, dessa forma, além das encenações, as crianças aprendem os movimentos das mãos, os movimentos corporais e da face. Ela mostrou, em vídeo, os contos do Chapeuzinho Vermelho e Rapunzel que foram produzidos pelo INES e que ajudam na alfabetização de crianças surdas. A oficina de confecção de materiais didáticos foi interessante, mas a de L1 foi enriquecedora.

1.3. UM NOVO ENTENDIMENTO SOBRE O SURDO E A LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para Ribeiro, Barbosa e Martins (2019), por se tratar de uma língua utilizada por um pequeno grupo e considerada insignificante diante de uma sociedade predominantemente oralista, a Língua Brasileira de Sinais foi tardiamente reconhecida pelo Governo Federal no dia 24 de abril de 2005 e é uma língua como qualquer outra, que é adquirida especialmente no contato com as pessoas que a utilizam e com a participação na Comunidade Surda.

Referente à educação dos surdos, tanto no ensino de crianças como na Educação de Jovens e Adultos, o ideal é que ela aconteça em escolas bilíngues, onde a Libras seja priorizada no processo de ensino/aprendizagem. Para que essa prioridade aconteça é necessária a presença de um intérprete de Língua de Sinais, que será a ponte responsável por mediar o conhecimento vindo do ouvinte até o surdo. A Libras é uma ferramenta que possibilita a compreensão da realidade e contribui para a construção da identidade surda. Por isso, é necessário incentivar o surdo à pesquisa, à leitura, à escrita e ao estudo, porque somente assim a pessoa surda irá adquirir sua leitura de mundo.

Foi perceptível que o Brasil ainda não conseguiu chegar a um consenso sobre como educar os surdos, mas ficou claro que a capacidade intelectual deles, bem como a vontade de chegar mais longe, quanto aos estudos e vida profissional,

pode ser alcançada, desde que haja um investimento possível, ou seja, um intérprete que o acompanhe em sala de aula, claro que o apoio da comunidade é fundamental e o da família insubstituível (CORDEIRO, LOPES e SANTOS 2010, p.8).

De acordo com Romão (2011), há muitos bons motivos para repensar as práticas educacionais brasileiras, seja pelo fracasso, críticas e angústia de educadores referente ao processo educativo. Ao pensar em um(a) educando(a) surdo(a) na Educação de Jovens e Adultos ou no Ensino Superior, com pouco acesso à Libras é necessário, com uma certa urgência, a criação de novas metodologias que tentem sanar os prejuízos causados por sistemas educacionais que visam somente o aprendizado do sujeito ouvinte.

Sobre os materiais didáticos, tanto na EJA quanto nas universidades, o(a) professor(a) deve ter um plano B, porque nem sempre o recurso que o professor entende como insubstituível atenderá as necessidades do(a) aluno(a) surdo(a). Pode acontecer uma situação em que o(a) aluno(a) surdo(a) não consiga compreender o significado de fotossíntese, por exemplo. Ou seja, a leitura do livro didático não será suficiente. É necessário que professor utilize sua criatividade e faça uma caminhada com este(a) aluno(a) até uma árvore ou planta da escola e lá, diante do concreto, faça a explicação da fotossíntese.

Segundo Cordeiro (2010), em geral, os surdos não têm problemas cognitivos, mas têm limitados sua compreensão. Porém, eles têm limitações devido ao fraco vocabulário e a falta de orientação.

Sobre as avaliações, como foi explicado pela professora da oficina de recursos didáticos, é importante o bom-senso dos professores referente ao fraco vocabulário. Todavia, não se pode criar uma zona de conforto para este(a) educando(a). Cordeiro, Lopes e Santos (2010, p.9) explicaram, “cabe ao professor, aumentar o vocabulário desses alunos, atualizá-los sobre as notícias do mundo, explicar fatos, acontecimentos e miudezas do cotidiano, muitas vezes tão simples para nós ouvinte”.

A escola é compreendida como um espaço de formação humana, como uma organização política, e enquanto instituição tem a função legal de proporcionar o direito à educação para todos com qualidade, gratuidade e laicidade. Para Brasil (2018), a escola deve ser legitimada como principal espaço de inclusão, de aquisição de conhecimento e socialização trabalhando com

desafios da diversidade cultural e respeitando a singularidade de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos principais instrumentos sociais do mundo globalizado, porque é por meio dela que são formados cidadãos conscientes e agentes sociais ativos no ambiente onde vivem.

A escola, por sua vez, se destaca como um espaço legítimo de convivência humana com o dever de colaborar para construção de identidades buscando a promoção de discussões e soluções de problemas sociais e principalmente, conduzir a reflexão do indivíduo sobre si mesmo e o mundo que o cerca.

A semana da visita do INES foi de grande aprendizado e concluo que há um longo caminho a percorrer para que a inclusão seja de fato uma via de mão dupla. É um processo contínuo a ser trabalhado paulatinamente com o oferecimento de melhores condições de aprendizado para os surdos e também cursos frequentes de Libras e reciclagens para todos os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em [[index.php \(mec.gov.br\)](#)]. Acesso em 16 set, 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Educação de Surdos INES**. Disponível em [<https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>]. Acesso em 16 set. 2021.

CORDEIRO, Maria A.; LOPES, Ruth G.F.; SANTOS, Cléssia M. **A inclusão escolar e social de jovens e adultos surdos**: articulando uma Proposta de ações pedagógicas para contra-turno no CAIC Tancredo de Almeida Neves de Valparaíso de Goiás. Universidade de Brasília. Brasília, julho 2010. Disponível em: [[file:///E:/UNIR/EJA/A%20inclusão%20escolar%20de%20jovens%20e%20adultos%20surdos,%202010%20\(1\).pdf](file:///E:/UNIR/EJA/A%20inclusão%20escolar%20de%20jovens%20e%20adultos%20surdos,%202010%20(1).pdf)]. Acesso em: 24 ago. 2021.

RIBEIRO, Viviane L.; BARBOSA, Raquel L.; MARTINS, Sandra Eli S. O. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. In: **Revista Educação (UFSM)**, v. 44, 2019. Disponível em [[Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues | Ribeiro | Educação \(UFSM\)](#)]. Acesso em 16 set. 2021.

ROMÃO, José E. **Paulo Freire e a educação de adultos**: teoria e práticas / José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011.107 p.

SILVA, Otto M. **A epopeia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. CEDAS: São Paulo, 1987.

UM ESTUDO SOBRE O SUJEITO NEGRO E A EJA NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ/RO

Josecleia Bispo Neves Ferreira Soares; josicleia.neves@gmail.com

Simone Santos Dutra; simone20091989sd@gmail.com

Rosely Alves dos Santos; roselysantosviitoriano@hotmail.com

T 05 – Práticas Inclusivas, Didática e EJA

Resumo: A educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não conseguiram concluir o estudo básico na chamada idade apropriada; é uma política pública que visa reparar os danos sofridos àqueles que tiveram seus direitos negados. Essa Educação de Jovens e Adultos tem uma identidade e um público característico: pobre e predominante preto. Isso mostra mais uma vez que nesse país da desigualdade há uma população que historicamente tem sido prejudicada, e as relações raciais tudo tem haver com essa desigualdade. Este texto tem como objetivo investigar sobre a Educação de Jovens e Adultos negros no município de Ji-Paraná. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória, de cunho bibliográfico e entrevista não-estruturada, para tanto, contamos com o aporte teórico de Freire (2001), Gadotti (2013), Silva (2019), Arroyo (2005) e outros. Podemos concluir que a maioria dos sujeitos da EJA são pobres, pretos e pardos, o que desvela uma sociedade racista e preconceituosa, que encara o negro com inferioridade, herança de anos de escravidão. Verifica-se também, que há a necessidade de implementação de políticas públicas que dê maior visibilidade a esses sujeitos negros, facilitando o acesso e a permanência destes no âmbito escolar.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. EJA. Relações Raciais.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é um direito constituído por Lei, assim como também uma política pública pensada para aqueles que tiveram de alguma forma seus direitos negados. Arroyo (2006) propõe que ela deve ser pensada como uma política afirmativa de direitos coletivos e sociais historicamente negados.

Ao mencionarmos direitos historicamente negados, buscaremos compreender quem são esses sujeitos que agora têm direito a uma política reparativa. Estudos como o de Arroyo (2006), o de Torkanya (2020), apontam que esses sujeitos têm uma face, e uma face que tende a ser de

herança histórica, sendo que em sua maioria, são pessoas pobres, pardas e pretas, mostrando assim, que a Educação de Jovens e Adultos está estritamente relacionada às relações raciais junto à estratificação de classe social.

Há mais de 130 anos após a abolição da escravidão, a população negra ainda sofre com a discriminação racial, além da evidente desigualdade econômica e social. Partindo desse pressuposto, a escolha do tema é devido conhecermos na “pele” essa realidade tão cruel, por sermos acadêmicas negras, e evidenciar que um dos espaços em que se mais percebe essas relações opressoras é na Educação de Jovens e Adultos. Assim, propomos trabalhar o tema “Um estudo sobre o sujeito negro e a EJA no município de Ji-Paraná”, para que haja mais discussões referente à temática, tanto no meio acadêmico, quanto por parte da comunidade, com intuito de dar visibilidade à esses sujeitos.

Com isso, foi realizado um estudo que tem como objetivo geral investigar sobre a Educação de Jovens e Adultos negros no município de Ji-Paraná. Para isso, buscamos primeiramente apontar quais são os fundamentos legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, depois identificar quais são os sujeitos da EJA, investigar sobre as relações raciais no Brasil e o modo como os sujeitos negros da EJA as veem. E por fim, destacar a educação de jovens e adultos negros no município de Ji-Paraná.

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza exploratória, o que nos permitiu um estudo amplo do objeto estudado. De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória, tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. A presente pesquisa foi elaborada por meio de bibliografias e de entrevista não-estruturada. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que a entrevista dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.

A escolha pela pesquisa bibliográfica foi principalmente por obter vários conteúdos relacionados ao tema proposto. Foram usados como aporte teórico autores como: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Arroyo e outros. Tais autores nos garantiram um subsídio teórico e luz para a construção da nossa escrita. Entrevistamos uma professora da EJA, a coordenadora da EJA da

Semed, e a Coordenadora da CRE do município de Ji-Paraná, para obtenção de resultados que não encontramos nas fontes documentais.

1. A EJA no Brasil - Fundamentos legais

A educação é necessária para a sobrevivência humana. Segundo Gadotti (2013), a educação é essencial para que não precise inventar tudo de novo, o ser humano necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. É por meio da educação que ocorre essa apropriação.

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao ‘desenvolvimento pleno da personalidade humana’ e como uma necessidade para fortalecer o ‘respeito aos direitos e liberdades fundamentais’. A conquista desse direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis. (GADOTTI, 2013, p.11)

Assim, ao falar em direito à educação não estamos falando apenas do direito da criança, do adolescente; estamos falando do direito de todos, direito a uma educação integral e emancipadora. Uma educação que alcance também àqueles que não puderam tê-las no período que chamamos de idade própria, àqueles que não puderam ter acesso à educação formal por causa de suas condições, influenciada por fatores socioeconômicos, raciais, grupos sociais mais vulneráveis, como pessoas com deficiências, incluindo também as pessoas privadas de liberdade. Para Gadotti (2013, p.13), “O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro, na chamada idade própria; depois, na idade adulta”.

No Brasil segundo Tokarnia (2020), em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. Reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil está entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma das políticas públicas implementadas com o objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo no país. Ela também é uma política pública que

assegura o direito à educação aos sujeitos que não puderam ter acesso, ou concluir a educação formal na idade própria:

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que todas e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF.Art. 205). Retomado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB-9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada. (Ministério da Educação, p. 01).

A Educação de Jovens e Adultos é fundamentada pela Constituição Federal de 1988, art. 208, que a assegura como um direito de todos. O mesmo artigo diz que ela deve ser gratuita e de qualidade, assim como direito assegurado a todos aqueles que não completaram a educação básica na idade adequada. Posteriormente, esse mesmo artigo sofreu alterações:

Art. 1º Os incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal passam a vigorar com as seguintes alterações: Art. 208..... I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” . VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d., p.03).

Também é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB 9394/96), que determina que a EJA é uma modalidade da educação básica, não um supletivo; a oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino. A oferta e a estrutura dos componentes curriculares para a EJA tem uma regulamentação própria, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes determinam que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio...(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d., p.03)

Segundo o Ministério da Educação, a EJA é financiada pelos programas: FUNDEB- Lei nº 11994/2007; PNAE, Lei nº 11947/2009; PNATE, Lei Federal nº 10880/2004. Ainda segundo o MEC (s.d.), a função dela é reparadora, equalizadora e qualificadora.

Reparadora porque é a restauração de um direito negado, mas também é o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; é equalizadora porque a reentrada no sistema educacional busca saldar como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação; é qualificadora, pois ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

2. Quem são os sujeitos da EJA?

Para Paulo Freire (2001, p.16),

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. Assim, pensar em uma educação para jovens e adultos, como uma educação popular, é pensar em uma educação como elemento de formação da cidadania.

Para pensar em uma educação popular é necessário que saibamos quem é o público dessa educação, somente a partir desse conhecimento torna-se possível fazer uma educação popular voltada para a alfabetização e a emancipação desses sujeitos.

Segundo Arroyo, (2005, p.08) “Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.” Daí podemos identificar que o público da Educação de Jovens e Adultos são aqueles

que tiveram seus direitos negados, marginalizados, excluídos; muitas vezes advindas de uma herança histórica de exclusão, marginalização e preconceito.

Conforme Torkanya (2020) em 2019 foram registrados no país cerca de 11 milhões de analfabetos, sendo que desses, entre aqueles com 15 anos ou mais apenas, 3,6% são pessoas brancas, já a população parda e preta, representa 8,9% segundo os critérios do IBGE. Já em relação a aqueles entre 60 anos ou mais essa diferença aumenta ainda mais, enquanto 9,5% são brancos, entre os pretos e pardos o percentual é ainda maior: 27,1%.

Esses dados apenas confirmam aquilo que Arroyo (2005) já havia afirmado: a população da EJA tem uma identidade e uma identidade característica, sendo uma identidade que mostra escancaradamente a desigualdade e os direitos negados. Por isso, ao pensar em Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário compreendermos que “a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados” (ARROYO, 2005, p.08). Assim, como entendermos a relação direta que há entre a EJA e Relações Raciais.

3. Relações Raciais

Nesta seção apresentaremos brevemente algumas concepções sobre as relações raciais, seu contexto histórico e o modo como os sujeitos negros da EJA as veem e percebem. Compreende-se que ser e reconhecer-se negro (a) no Brasil é um grande desafio, visto que, o preconceito arraigado e os estereótipos que lhes são atribuídos, causam sofrimento e muitas vezes a negação de sua própria identidade.

Conforme Machado e Oliveira (2018) ser negro (a) no Brasil vai além de características físicas, é uma escolha política e ética, entretanto, torna-se necessário o (re)conhecimento da ancestralidade africana. Os autores fomentam que faz-se necessário reconhecer e fortalecer a ancestralidade, pois, desta forma temos a oportunidade de compreender nossas origens potencializando o nosso existir. Assim, os autores argumentam que,

Não é apenas uma questão de conhecermos a história africana antes, durante e depois da colonização, não é apenas uma questão de conhecermos o pensamento social brasileiro desde a população afrodescendente, vai além, é uma questão de sensibilidade, de respeito e reconhecimento desse Outro (o povo negro e suas

epistemologias) que fora por tanto tempo negado e negativizado' (MACHADO; OLIVEIRA. 2018, p.52).

De acordo com Mattos (2009, p. 25) apud Silva (2019, p.27) as relações entre raça e cultura tornaram-se centrais para o pensamento no final do século XIX, a partir desse momento a questão racial passou a estar presente em praticamente todo o pensamento social brasileiro, mesmo que de forma sutil.

Entretanto, segundo Guimarães (1999) no século passado, não havia dúvidas de que as raças eram subdivisões da espécie humana, caracterizadas pela cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. Esses traços serviram para justificar diferenças de tratamento e de estatuto social dos diversos grupos étnicos, conduzindo quase sempre, a um racismo perverso e desumano. Da mesma forma, Ianni (2004) conceitua que a raça como categoria social, está relacionada a algum signo, ou traço, característica ou marca fenotípica na trama das relações sociais. Segundo o autor, aos poucos, o traço, a característica ou a marca fenotípica transfigura-se em estigma.

Conforme o autor pontua, o estigma insere-se e impregna nos comportamentos e subjetividades de forma “natural” nas relações sociais, desde a vizinhança aos locais de trabalho, da escola à igreja, do entretenimento ao esporte entre outros. Percebe-se aqui, que o sujeito estigmatizado é levado a ver-se e perceber-se de forma estranha e inferior meio às relações sociais, em que o padrão “ideal” não se encaixa em suas características.

De acordo com Ribeiro (1998, p.64) apud Machado e Oliveira (2018, p.53) o Brasil foi o primeiro a declarar-se país da democracia racial, porém este mito associa-se a ideologia do branqueamento. Esta ideologia era baseada na premissa de que era necessário embranquecer o país, visto que, com a vinda de negros e negros escravizados da África, a população brasileira começou a enegrecer.

Atualmente há mais de 130 anos após a abolição da escravatura percebe-se que o Brasil não embranqueceu, pelo contrário, continua sendo negro. Conforme Netz (2018) em matéria publicada no Diário do Centro do Mundo, 54 % dos 207,7 milhões de brasileiros declararam-se pretos ou pardos. Formando, portanto, a maioria da população brasileira.

Um dos grandes marcos para a população afrodescendente brasileira, foi a implementação da Lei 10.639/2003 promulgada em nove de janeiro de 2003. A referida Lei indica marcos legais e caminhos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A importância dos estudos da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira propicia aos sujeitos munir-se de conhecimento acerca da temática, fazendo com que as ações racistas e preconceituosas venham a ser desconstruídas, bem como as ideias e comportamentos que reproduzem o mito da democracia racial.

Conforme Silva (2019) a temática da Educação de Jovens e Adultos e as relações raciais não têm sido muito comuns, principalmente ao considerar o contexto de desigualdade social, devido ao histórico dos negros e negras que foram escravizados no Brasil. E como consequência, o autor pontua que grande maioria dos sujeitos da EJA é composta de negros. Passos e Santos (2018, p. 06-07) apud Silva (2019) argumentam que embora a EJA tenha a maioria dos sujeitos negros, não significa que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira integrem o currículo e as práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Como dito anteriormente, faz-se necessário que haja reconhecimento e fortalecimento da ancestralidade africana, desta forma temos a oportunidade de compreender nossas origens potencializando o nosso existir. A Lei 10.639/2003 garante esse reconhecimento, porém, na maioria das vezes a temática não é trabalhada na EJA, conforme Silva (2019),

Fernando é um jovem de 19 anos, autodeclarado preto, está no oitavo ano do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada, e, de acordo com ele, a escola não lida muito bem com as questões raciais, pois sempre deixa o assunto em segundo plano. ‘Mano, tu acha que tem algum interesse em nossa luta? Esse assunto é discutido sempre com intenção de apenas gerar discussão que não leva a nada, tá ligado irmão, a gente sempre vai ser chamado de neguinho, de preto por aí’. ‘Eu mesmo, sou tachado de indisciplinado na escola, mas não estou nem aí, porque é uma forma de vingar, vejo muita diferença no tratamento entre alunos’. E, assim, a vida vai se fazendo, mesclando revoltas e sonhos (SILVA, 2019, p.33).

Esse sujeito que nos fala, assim como os seus colegas de turma não concluintes da educação básica em tempo oportuno, veem na EJA a oportunidade de acesso à educação e a qualificação profissional. Percebe-se aqui, que quando a questão racial não é trabalhada na EJA,

pouco conhecimento esses sujeitos terão sobre suas identidades, fazendo com que perpetue as formas de discriminação e estigmas relacionados ao seu pertencimento racial.

4. Negros da EJA- no município de Ji-Paraná

Conforme entrevista feita com a professora Isabelly²⁶ atuante na EJA do município de Ji-Paraná, os sujeitos da EJA são aqueles que moram em espaços ribeirinhos, quilombos, no interior e nas periferias. Porém há também pessoas analfabetas que não sabem escrever o nome e precisam de outras pessoas para escrever uma carta, por exemplo, fazendo com que esses sujeitos sintam-se mal em dividir “seus segredos” com outras pessoas. Há também aqueles que até ingressaram na escola, mas que por diversas razões tiveram de sair.

Em Ji – Paraná, de acordo com a Isabelly, a EJA ganha força por volta de 1995, entretanto foi, a partir de 2006 que começou a mistura de adolescente e de pessoas mais jovens, que por algum motivo abandonaram os estudos e acabaram encontrando na EJA a oportunidade de recuperar o tempo perdido. Segundo a entrevistada, isso acabava atrapalhando o desenvolvimento dos adultos e principalmente dos idosos, porque esses adultos são pessoas que trabalham o dia todo, e à noite vão para a escola na esperança de recuperar o tempo perdido. É por isso que hoje, encontramos as salas de aulas da (EJA), cada vez mais mescladas, com jovens, adultos e idosos.

Sobre esse cenário Agliardi e Martins (2013) destacam que, nas últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos vem se deparando com a presença cada vez maior de um público de jovens heterogêneos em termos de condições de vida e de interesses educacionais.

Conforme levantamento feito por telefone em agosto de 2021, a coordenadora da EJA da Semed, Mariah²⁷ e Coordenadora da CRE de Ji Paraná, Priscila²⁸, informaram que as escolas municipais que ofertam a EJA São: Moises Umbelino Gomes, Ruth Rocha, Jandinei Cella e Adão Valdir Lamota, e na rede estadual o CEEJA. Conforme a entrevistada que trabalha com a EJA há mais de 10 anos em Ji - Paraná, o perfil do aluno da EJA é aquele jovem e/ou adulto com dificuldade no processo de alfabetização, muitos pensam que a EJA tem que ser como as escolas

²⁶ Isabelly é um nome fictício escolhido a fim de preservar a identidade da entrevistada

²⁷ Mariah é um nome fictício escolhido a fim de preservar a identidade da entrevistada

²⁸ Priscila é um nome fictício escolhido a fim de preservar a identidade da entrevistada

de ciclo normal de anos atrás, levando muitos alunos a terem barreiras na educação. Muitos vão e voltam diversas vezes.

No caso do noturno os alunos têm dificuldades em permanecerem na escola devido às condições físicas, pois são pessoas trabalhadoras e ao irem para a escola já estão exaustos devido à longa jornada de trabalho do dia-a-dia. Conforme Silva (2019), alunos/as da EJA são trabalhadores/as, cujos trabalhos são os mais precários, por falta de qualificação educacional e a Escola tem deixado a desejar no que se refere às reflexões para que se percebam como negros/as e/ou pardos/as, e sua especificidade em vista de criticidade e não aceitação do racismo ou, mesmo conformismo de que a situação é esta e não muda.

Para Freire (2002) a educação deveria corresponder à formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

‘Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser’ (FREIRE, 2002, p. 193).

Quanto ao professor da EJA, é fundamental que tenha a consciência da valorização do outro, é importante valorizar o conhecimento que este aluno possui, pois durante toda a vida o aluno adquire um vasto conhecimento do senso comum, daí a importância da valorização de suas experiências de vida, é claro sem se limitar a ele. No cenário atual a Eja em Ji-Paraná necessita de políticas públicas urgentes que incentivem esses jovens e adultos a volta às salas de aulas, pois o conhecimento é a melhor arma para a sociedade em todos os espaços que o ser social transitará durante sua vida, e através da leitura e escrita que realmente avançamos na sociedade, cada vez mais globalizada e heterogênea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu contexto histórico é uma política pública reparadora, que tem ajudado muitos jovens e adultos a retornarem às salas de aula. Assim, com base nos dados desta pesquisa, consideramos que a maioria dos sujeitos da EJA são pobres, pretos e pardos, o que desvela uma sociedade racista e preconceituosa, que encara o negro com inferioridade, herança de anos de escravidão.

No que concerne às relações raciais no Brasil, visto que foi o primeiro a declarar-se país da democracia racial, isso trouxe para a população negra as mais diversas formas de discriminação e estereótipos, devido às características físicas e econômicas. O preto, pobre, de “cabelo duro”, nariz chato, lábios grossos, entre outros estereótipos, são algumas características do mito da democracia racial, que por sua vez, transfigura-se em estigma, o que nos leva a pensar sobre a situação dos sujeitos da EJA, que em grande maioria tiveram seus direitos negados devido a cor da pele e a vulnerabilidade econômica.

Consideramos também que faz-se necessário maiores discussões referente a temática da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos meios acadêmicos, nas escolas e na comunidade em geral. Questões como essas permitem que o sujeito negro conheça sua história de luta e resistência, fazendo com que pense a respeito de sua situação, para que as ações racistas e preconceituosas venham a ser desconstruídas. Verifica-se também, que há a necessidade de implementação de políticas públicas que dê maior visibilidade a esses sujeitos negros, facilitando o acesso e a permanência destes no âmbito escolar.

Para tanto, também há que se pensar na formação continuada de professores que trabalham com a EJA, integrando no currículo e nas práticas pedagógicas ali desenvolvidas, o trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, visto que quase não se trabalha essa temática na EJA. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio imposto aos negros e negras brasileiros(as). Percebe-se nesse processo de construção identitária, a importância do papel da escola, e emerge a necessidade de discussão dessa temática no ambiente escolar, que por sua vez, contribuirá para que os professores instiguem seus alunos, neste processo de autoconhecimento e aceitação de suas identidades, eliminando os estereótipos e o preconceito arraigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIARDI, Delcio Antônio; MARTINS, Adelaide Terezinha de Oliveira. A Legislação de Educação de Jovens e Adultos a Partir da Constituição Federal de 1988. Caxias do Sul, 2013. Disponível em: http://www.<Ucsobservatorios.com.br/...EJA/.../07_05_50_A_LEGISLACAO_DE_EDUCACAO_D>. Acesso em: 27 de ago. 2021.

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BRASIL: Ministério da Educação. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja#:~:text=Esclarecemos%20que%2C%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de,Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20nos%20Compromissos%20e%20acordos.> Acesso em: 27 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. 28. Ed. rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo, Editora Atlas, S.A. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639-03**. Brasília: SECAD, 2004

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**, n. 54, 1999. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2018/11/GUIMARAES-Ra%C3%A7a-e-os-estudos-de-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 19 Ago. 2021.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/78rQndTBbYLBzHMdc3ygi4w/?lang=pt>. Acesso em: 19 Ago. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades, Legislação e Ensino: Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). **Roteiros temáticos da diáspora: Caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 531p.

SILVA, Elias Paranha da. **Uma poética sobre EJA e juventude**. 2019. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)– Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2019. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2721>. Acesso em: 19 Ago. 2021.

TORKANYA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 25 ago. 2021.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: PENSANDO PLANEJAMENTOS

Sirlene Cristina Corrêa - sircrys@hotmail.com

Elnatan Dias Vieira - natandiasvieira@gmail.com

Poliana Granetto de Sousa - polianagranetto19@gmail.com

Quédma Patrícia Martins Bellino quedmamb@gmail.com

GT 05 - Práticas Inclusivas, Didática e EJA

Resumo:

Este trabalho é resultado de uma atividade de aula prática do componente curricular Didática, cuja proposta foi elaborar e desenvolver um plano de aula acerca da interdisciplinaridade para os acadêmicos do curso de Pedagogia da UNIR - Universidade Federal de Rondônia do *Campus* de Ji-Paraná, além da observação de planos de aula juntamente com professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Ji-Paraná/RO. O objetivo do trabalho consiste em apreender o conceito de interdisciplinaridade na educação e perceber como ela acontece no planejamento de professoras do 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Junto a isso, foi desenvolvido na prática, um plano de aula sobre o conceito destacado. Buscamos nesse estudo, apresentar dois planos de aula na perspectiva da interdisciplinaridade: o primeiro, como atividade prática, desenvolvemos sobre a importância da água, utilizando os componentes curriculares de Geografia, Ciências, e Arte; já o segundo, apresentamos apenas um dos três planejamentos que observamos, com a proposta de trabalhar a Língua Portuguesa, Matemática e Arte, obtendo como conteúdos a produção de texto coletivo, sistema monetário e formas geométricas. O método utilizado foi o da pesquisa exploratória envolvendo levantamentos bibliográficos. A interdisciplinaridade é um importante instrumento para a educação do Ensino Fundamental, pois ajuda no desenvolvimento da criança, facilita o aprendizado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino Fundamental. Plano de aula.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é apresentar o conceito de interdisciplinaridade que surge no meio educacional, buscando associar estudo e prática no planejamento de aula. Sabe-se que o objetivo da interdisciplinaridade além de superar as práticas tradicionais de ensino no âmbito escolar, busca também investigar como acontece seu desenvolvimento e avaliação de atividades e práticas educativas entre os inúmeros campos do saber.

Atualmente, o profissional da área da educação tem passado por constantes mudanças, com isso, o educador vem buscando formas de aperfeiçoamento de seu fazer docente, atuando com pesquisas e atividades escolares abordando sobre a pedagogia e suas particularidades. Diante

disso, buscamos nesse estudo apresentar dois planos de aula na perspectiva da interdisciplinaridade, sendo um elaborado para apresentação de trabalho e o outro elaborado por profissionais atuantes em sala de aula de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Ji-Paraná/RO. A pergunta que nos propusemos a responder é: como trabalhar de maneira interdisciplinar?

Para obtermos esta resposta, foi necessária uma pesquisa bibliográfica a respeito da interdisciplinaridade. Assim, o estudo teve como embasamento teórico, as contribuições sobre interdisciplinaridade de alguns autores como: Fazenda (2008), Zabala (1998), Libâneo (1999).

Para uma melhor percepção do que foi visto no componente curricular da Didática no curso de Pedagogia, elaboramos um plano de aula com o tema “a importância da água: nascente, ciclo, reaproveitamento” (fictício, sem execução em sala de aula, apenas para apresentação). Já que para executar um plano de aula que envolva a interdisciplinaridade é preciso abranger mais de um componente curricular e integrar os conteúdos, utilizamos esse método com o 3º ano iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo os campos do saber da Geografia, Ciências, e Arte. O local de realização da apresentação deste plano de aula foi na Unir – Fundação Universidade de Rondônia, em sala de aula no *Campus* de Ji-Paraná /RO.

Para ampliar nossos conhecimentos, por meio de observação, acompanhamos o trabalho de três professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Ji-Paraná no mês de novembro de 2019, para que pudessemos analisar na prática como acontece o planejamento de aula, sua estrutura e sequência.

Contudo, dos três planejamentos realizados pelas professoras, optamos por apresentar neste trabalho, apenas um, para que pudessemos fazer a comparação com o plano de aula desenvolvido e apresentado na sala de aula da UNIR.

Em relação ao procedimento metodológico, apontamos esse trabalho como uma pesquisa de campo que segundo Gil (2002, p. 53), “a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Possui cunho qualitativo e com investigação exploratória, sendo a pesquisa bibliográfica a principal forma de coleta de dados. Gil (2002, p. 44) ressalta que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”.

A pesquisa aconteceu em três etapas: a primeira com a elaboração de um plano interdisciplinar para um trabalho prático; a segunda com a observação de elaboração de planos de aula realizado por três professoras já atuantes na área da educação; e a terceira bibliográfica.

Sendo assim, por meio de pesquisas, analisamos que o método didático de interdisciplinaridade pode ser trabalhado em todas as faixas etárias e envolvendo mais de um componente curricular, pois pressupõe o intercruzamento de entre diferentes campos do saber ou áreas do conhecimento.

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS PLANEJAMENTOS

A interdisciplinaridade trata de uma análise educacional que envolve diversas áreas de estudos para obter envolvimento e integração entre os componentes curriculares e conteúdo, representando uma série de vantagens para alunos, professores e sociedade em geral.

De acordo com Zabala (1998), o conceito de interdisciplinaridade é a interação de dois ou mais componentes curriculares, que possibilita troca de conhecimentos dentre os campos do saber. Esse método didático exige que nenhum conteúdo fique solto ou isolado nos planos de ensino e de aula, pois envolve mais de componente curricular, adotando uma perspectiva teórico-metodológica comum para os campos dos saber envolvidos.

Seguindo uma sequência didática, que para Zabala (1998), são conjuntos de atividades ordenadas, estruturadas para a realização de certos objetivos educacionais. O autor ressalta ainda, que um bom profissional tem como objetivo ser mais capacitado em sua função de trabalho, buscando cada vez mais conhecimentos e experiências, pois, em sala de aula, constantemente acontece muitas situações às vezes consideradas difíceis, mas não impossíveis de resolução, porém, o professor precisa estar preparado para este tipo de situações na prática educativa.

Trindade (2008, pág. 82) pressupõe a prática interdisciplinar:

Uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento.

A interdisciplinaridade no planejamento é de fundamental importância, visto que ajuda a alcançar a eficiência do que será aplicado em sala de aula. Segundo Fazenda (2008, p. 21), “falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão

nos conceitos de escola, currículo ou didática”, assim, Severino (2008, p. 41) ressalta que “o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático”. Já Leonir (2008, p. 46), afirma que “a perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela”.

As metodologias de trabalho interdisciplinar implica integrar conteúdos, além de integrar os alunos para uma socialização para a construção do saber, possibilitando trabalhar uma concepção unitária do conhecimento e utilizando práticas para abranger caminhos de ensino diferenciado, promovendo um novo jeito de ensinar e avaliar para que permita pesquisas com os alunos, e também resolver problemas de interesse geral utilizando os componentes curriculares em conjunto, já que “um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações” (FAZENDA, 2008, p. 13).

As conexões entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, tem buscado métodos de ensino mais dinâmicos, fazendo crítica aos métodos tradicionais de ensino. Nesse sentido, o trabalho de interdisciplinaridade para Bonatto *et al.* (2012, pág. 10) é:

uma ponte para o melhor entendimento das disciplinas entre si. É importante porque abrange temas e conteúdos permitindo dessa forma recursos ampliados e dinâmicos, onde as aprendizagens são entendidas. Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, parcialmente, com a escola. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

Assim, a realização da prática do plano de aula realizado na Unir – Fundação Universidade Federal de Rondônia, em sala de aula no *Campus* de Ji-Paraná /RO, teve como objetivo elaborar e desenvolver um planejamento de aula acerca da interdisciplinaridade, sobre a temática “a importância da água: nascente, ciclo, reaproveitamento”, abrangendo os campos do saber da Geografia, Ciências, e Arte.

O plano de aula desenvolvido seguiu etapas, perpassando por objetivos, conteúdo, metodologia e materiais. Os objetivos tiveram como propósito compreender a importância da água, compreender o caminho da água da nascente à foz, identificar como acontece o ciclo da água, analisar a importância da água e suas maneiras de reaproveitamento. Já no conteúdo, a

proposta foi explicar sobre o rio e seu percurso - da nascente à foz; a água está em movimento na natureza; e o reaproveitamento da água.

Metodologia: primeiro dia – em roda de conversa mostrar aos alunos, por meio de mapa ou globo terrestre uma imagem do Planeta Terra. Após, fazer um questionário para identificar o que os alunos já sabem sobre a água, nascente e para onde ela vai. Passar um vídeo mostrando as nascentes, afluente, meandro, queda d'água, leito e foz. Mostrar aos alunos o mapa do Estado de Rondônia para identificar por quais cidades o rio passa, para um melhor entendimento do percurso dos rios desde a nascente até a foz. Por último, distribuir papel sulfite para que as crianças desenvolvam desenhos sobre o percurso do rio, assim, o professor terá a percepção se o aluno entendeu o assunto.

No segundo dia, iniciar a atividade perguntando o que eles já sabem sobre as etapas do ciclo da água. Explicar que estas etapas são compostas pela evaporação, sublimação, condensação, precipitação, infiltração e transpiração. Após, questionar novamente o que eles compreenderam e, de acordo com o que eles forem falando, fazer registros em forma de desenhos no quadro sobre como acontece este processo, explicando o que está certo e corrigindo possíveis erros.

Em seguida, para melhor entendimento, fazer uma experiência mostrando como acontece as etapas do processo do ciclo da água. Para isso, será necessário utilizar objetos como por exemplo, um pote de vidro comprido e um recipiente de metal com dimensões parecidas com as da boca do pote de vidro, água fervendo e gelo. Com explicações e experiência na prática, pedir aos alunos para fazerem recortes e montar o ciclo da água em cartolinas fazendo apontamentos sobre como ocorre as etapas, ao concluírem, anexar o trabalho no mural da escola.

Já para o terceiro dia, iniciar com perguntas como: de onde vem a água que chega em casa? E para onde vai a água após o consumo? Explicar que é preciso cuidados para não poluir ou contaminar os rios, pois, para abastecer a população, a água é retirada dos rios e passa por tratamento antes de ser consumida. Passar um vídeo sobre o processo de estações de tratamento da água. Por último, com a autorização dos pais, levar os alunos as margens de um rio de nossa cidade, para que eles possam observar se há ou não poluição. Com a observação, e como atividade para casa, pedir para que os mesmos desenvolvam um pequeno relatório sobre o conteúdo estudado, apontado a importância de todos os processos da água (nascentes até a foz, ciclo e estações de tratamento).

Nesse momento, após explicações e atividades, os alunos já saberão sobre o processo da nascente até a foz do rio, o ciclo da água e, então, a intenção neste terceiro momento, será de conscientizar sobre a importância de cuidar da água como forma de ajudar e preservar a qualidade da água do rio, assim como evitar o seu desperdício.

Ao construirmos o plano de aula, procuramos utilizar a interdisciplinaridade, rompendo com os limites dos componentes curriculares ministrados de forma individualizada. Dessa forma, para obtermos melhor entendimento sobre a prática da interdisciplinaridade e averiguar se a elaboração do plano de aula desenvolvido enquadra-se sobre o método abordado, acompanhamos o planejamento dos planos de aula de três professoras dos 1º anos iniciais de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, observando a estrutura e a sequência didática.

As Sequências Didáticas de acordo com Zabala (1998, p.18) podem ser definidas como “um conjunto de atividades ordenadas que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”. Ainda de acordo com o autor, a prática docente deve posicionar dentro de um contexto para que se possa refletir, assim como destacar posições importantes acerca do papel do professor e do aluno, utilizando os espaços e tempo para organização de conteúdo, boa organização social da aula fazendo uso de materiais curriculares.

As professoras ressaltaram que o planejamento elaborado contempla as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com interesse de atender às necessidades dos alunos e da escola, além de cumprir com as diretrizes para a Educação Básica. Desta forma, os conteúdos alicerçados por componentes curriculares se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. De acordo com o art. 14 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2010, p. 4).

Relataram também que as aulas sempre começam com uma dinâmica, e, que ao entrarem em sala, as crianças colocam os cadernos de tarefa sobre a mesa. Após, pegam o caderno de sala e fazem o cabeçalho para iniciar os conteúdos da aula. Quando terminam as atividades, a professora realiza as correções coletivamente.

Cada dia da semana as professoras escolhem uma linha de conteúdo a ser trabalhado em sala, ou seja, o plano de aula é realizado semanalmente, não tendo um cronograma fixo. Porém, sempre utilizando o livro didático para abranger todo o conteúdo dentro da interdisciplinaridade, com intuito de evidenciar a interrupção do tradicional sobre um ensino dos componentes curriculares separados, oportunizando reunir os campos do saber para abranger vários campos do conhecimento, permitindo a participação ativa de aulas dinâmicas para melhor compreensão.

Nesse contexto, sobre as abordagens dos conteúdos e a aproximação do processo educativo das experiências dos alunos, o art. 24 § 1º da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 ressalta que:

A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares (BRASIL, 2010, p. 7).

A tarefa de casa é realizada de segunda-feira a quinta-feira de todas as semanas, sendo as atividades enviadas em forma de anexo na pasta do aluno, ou seja, na segunda-feira a professora já envia todo o material a ser desenvolvido em casa. Assim, cada professor tem autonomia para fazer a estrutura das atividades da forma que desejar, porém, precisa ter identificações como: nome do professor, série e turma.

O desenvolvimento das aulas é dividido em dois momentos: no primeiro, cabeçalho, conteúdo e atividade de sala; já no segundo, revisão, complemento do conteúdo, correções de atividades, educação física, entre outros. O planejamento de aula até o segundo bimestre é feito de forma igual para as três turmas. Após, cada professora faz o planejamento de acordo com o desenvolvimento de sua turma.

Em relação aos componentes curriculares e as áreas de conhecimento, o art. 16 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 ressalta que “devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (BRASIL, 2010, p. 5).

Contemplando um conteúdo global onde os alunos devem ter a noção de escrita e o contato com todos os tipos desta escrita, as professoras, confirmaram que seus alunos já leem e produzem frases sozinhas, nos afirmando que as crianças já estão alfabetizadas, além de reafirmar

que o livro didático utilizado na escola segue as regras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que a didática utilizada em sala, é do professor.

Considerando a afirmação das professoras, procuramos analisar a proposta sobre a alfabetização para este grupo de alunos nos anos iniciais da Educação Fundamental, assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p.59).

A escola trabalha com o método de ensino Acelera do Instituto Ayrton Senna, com foco nas formações dos professores, desenvolvendo especializações e pesquisas pedagógicas para melhorar cada vez mais os métodos e a aprendizagem do aluno, incentivando a leitura e a escrita. São responsáveis por projetos que estimule os alunos desde séries iniciais a se importar e praticar políticas públicas.

Diante a um questionamento sobre atividades elaborada para crianças de Educação Especial, as professoras disseram que, quando há crianças especiais em sala de aula, a atividade é realizada dentro do conteúdo aplicado, porém de forma diferenciada. Analisando o art. 42 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, compreendemos que os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos da educação especial, deverão favorecer a sua autonomia conforme suas necessidades. Assim:

O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009) (BRASIL, 2010, p. 12).

Para melhor compreensão e comparação com o plano de aula desenvolvido na sala de aula da UNIR, destacamos apenas um planejamento dos três que as professoras da Escola Municipal de Ji-Paraná/RO nos disponibilizou.

Escolhemos o plano de aula que apresentava a proposta de trabalhar a Língua Portuguesa, Matemática e Arte. Obtendo como conteúdos a produção de texto coletivo, sistema monetário e formas geométricas. Nessa perspectiva, “a interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Sendo importante, pois, abrangem temáticas e

conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas” (BONATTO *et al.*, 2012, p. 3).

Os objetivos do planejamento da professora, se baseavam em desenvolver leitura e escrita, identificar notas e moedas do sistema monetário brasileiro, reconhecer formas geométricas, além de exercícios para trabalhar também a coordenação motora fina.

A primeira atividade proposta foi a de Língua Portuguesa: seria realizado contação de história, e, por meio desta, as crianças precisariam fazer o reconto ilustrado da história “os três porquinhos”. Logo em seguida, na atividade de Matemática, seria utilizado as páginas (196 a 197) do livro didático, onde os exercícios consistiam: 1- ligar o cofrinho à quantia correta; e, 2 - observar as figuras para descobrir quanto custa cada objeto. Já na atividade de Arte, as crianças fariam dobraduras usando formas geométricas, utilizando triângulo e quadrado, além de imagens de dobraduras do porquinho apresentado na lousa digital. Em seguida, seria disponibilizado a tarefa para casa, que seria leitura dos textos impresso na semana.

Para finalizar, as professoras mostraram o método utilizado para avaliar cada atividade: em Língua Portuguesa, a avaliação consistia em observar se o aluno conseguiria fazer coesão e coerência ao criar um pequeno texto; na atividade de Matemática, identificar se o aluno consegue relacionar quantidade e objeto ao seu valor monetário; e, em Arte, o objetivo era trabalhar com a coordenação motora ao desenvolver a atividade de dobradura.

Com um novo olhar para a elaboração do processo de ensinar e aprender, o planejamento interdisciplinar realizado pelas professoras, facilitaria aos estudantes, explorar os conteúdos de forma interativa, que para Klein (2008, p. 119-120):

[...] os professores tendem a se valer de pedagogias inovadoras que promovam o diálogo [...] num trabalho em colaboração [...] normalmente por intermédio de exercícios e projetos de pequenos grupos. [...] Aprendizado baseado na prática e na descoberta, assim como jogos e dramatização também encorajam as conexões, como os modelos de aprendizado processuais e dialógicos, que põem peso na consciência do papel do pensamento crítico. As opções disponíveis de aprendizado encorajam tanto a integração das matérias como a síntese pessoal.

Nessa perspectiva, a prática da interdisciplinaridade das professoras, possibilitou a inter-relação entre os conteúdos, evitando a fragmentação e fazendo uma relação na qual:

[...] "o bom projeto curricular vai incorporar tanto a perspectiva interdisciplinar como a perspectiva baseada em disciplinas". Ela imagina um aluno usando matemática, por exemplo, para ciências e estudos sociais. O objetivo da atividade, da unidade, do curso ou do programa interdisciplinar não é eliminar a disciplina, ela sustenta, mas "investir nas disciplinas e demonstrar seu poder". A

integração curricular, desse modo, pode usar pragmaticamente as disciplinas (JACOBS, 1989 *apud* KLEIN, 2008, p. 123).

Na abordagem apresentada no plano de aula da professora, percebemos que houve uma busca pela reflexão entre a teoria e a prática, além da busca docente pelo aprimoramento de sua prática e do empenho com a elaboração do conhecimento com o seu aluno, que de acordo com Severino (2008, p. 41), “rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social”.

Sendo assim, objetivo do trabalho consistiu em apreender o conceito de interdisciplinaridade na educação e perceber como ela acontece no planejamento. Portanto, ao analisarmos a elaboração de um plano de aula de um trabalho prático e o planejamento das professoras já atuantes na área da educação, entendemos a interdisciplinaridade como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase consiste sobre o trabalho de agregação das distintas áreas do conhecimento, fazendo apontamento desta abordagem:

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização, de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. [...] Nessa noção está a ideia de superação da especialização excessiva, portanto, de maior ligação teoria-prática, maior ligação da ciência com suas aplicações (LIBÂNEO, 1999, p. 31).

Desta forma, podemos afirmar que nos dois planos de aula apresentado, houve a interdisciplinaridade, já que, conforme os autores citados neste trabalho, o conceito de interdisciplinaridade compreende a interação de dois ou mais campo do saber para superar a fragmentação de conhecimento. Apesar que ainda há um pensamento sobre os componentes curriculares serem distintos e que apresentam conteúdos diferentes, isso não impede que a interdisciplinaridade seja usada, assim, os campos do saber de Língua Portuguesa e Matemática podem ser trabalhados em conjunto sim, ou seja, dentro de uma interpretação de texto, pode-se utilizar resolução de problemas em Matemática para que a aula se torne mais dinâmica e mais abrangentes para novos temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da observação do trabalho das três professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Ji-Paraná/RO foi satisfatório, visto que a prática e a observação contribuíram para melhor entendimento e nos ajudou na resposta da pergunta inicial.

Trabalhar de maneira interdisciplinar nos oportunizou identificar que esse método se torna mais fácil na compreensão dos alunos e facilita o planejamento do professor, devido os conteúdos de diferentes componentes curriculares se interligam em um só ensinamento, comprovando que não é mais necessário um caderno para cada campo do saber, que não precisa terminar de explicar um assunto para iniciar outro totalmente diferente.

Pelo contrário, o assunto de um determinado campo do saber permite a interdisciplinaridade, como por exemplo, ao realizarmos o plano de aula para um trabalho prático e desenvolvermos o tema sobre a importância da água, conseguimos utilizar três componentes curriculares (Geografia, Ciências e Arte), isso serviu de âncora e possibilitou a sequência didática.

Já no planejamento realizado por uma das três professoras, também percebemos a interdisciplinaridade, pois, ao trabalhar os conteúdos de produção de texto coletivo, sistema monetário e formas geométricas, possibilitou a aula mais dinâmica e de melhor compreensão entre os conteúdos ministrados, não impedindo de utilizar Língua Portuguesa, Matemática e Arte na mesma sequência.

Assim, basta o professor saber o que vai ministrar e seguir a sequência didática, fazendo complementos com jogos, cartazes entre outros, mas, principalmente, usando a criatividade. Desta forma, o aluno recebe o segundo assunto com mais facilidade.

Diante dos exemplos acima citados, e de acordo com conceitos dos autores pesquisados, percebemos que para trabalhar o tema interdisciplinaridade nas escolas, os educadores precisam ser criativos e saberem o que pretendem trabalhar em sua ação docente, ou seja, é preciso estar sempre em busca de novos conhecimentos com seus alunos, buscando uma relação que tenha coerência com os diferentes saberes, teorias e realidade, trabalhando estas questões em conjunto.

REFERÊNCIAS

BONATTO, Andréia *et al.* **Interdisciplinaridade no ambiente escolar.** IX ANPED SUL, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 24 de set. de 2021.

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

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf.

Acesso em: 24 de set. de 2021.

FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em:

<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 03 de dez. de 2019.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Disponível em: <https://educfacil.files.wordpress.com/2012/11/ivani-fazenda-didc3a1tica-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 24 de set. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar: didática e teoria, In: FAZENDA, Ivani (Org.).

Didática e Interdisciplinaridade. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 109-132.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008, p. 45-75.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática, In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 31- 44.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências, in: FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 65-95.

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

ANALFABETOS E SUAS VIVÊNCIAS: O QUE ELES TÊM A NOS DIZER

Maria Aparecida dos Santos. E-mail: mariacidal2.santos@gmail.com

Isaura Isabel Conte. E-mail: isaura.conte@unir.br

GT: 06

RESUMO: este artigo trata da temática do analfabetismo, tendo por base uma pesquisa realizada por ocasião de um trabalho de conclusão de curso, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, entre 2020-2021. A pesquisa foi baseada em história de vida de três sujeitos idosos e negros: duas mulheres e um homem do estado de Rondônia. A coleta de dados se deu em um encontro presencial com cada um/a e acréscimos de informações por aparelho celular/Whatsapp e posterior transcrição das falas. Destacamos como relevante, enfatizar que as pessoas analfabetas são, acima de tudo, pessoas negadas do acesso à escola, somado ao contexto de pobreza que os fez trabalhar desde muito cedo. Possuem saberes, e os adquiriram ao longo da vida, inclusive driblando o analfabetismo na sociedade letrada, que os tratou e os trata com preconceito.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas analfabetas. Escola. Saberes da Vida.

INTRODUÇÃO

Levando em consideração que o analfabetismo no Brasil não é coisa do passado, e na contemporaneidade milhares de pessoas ainda convivem com a falta de leitura, esse artigo visa dar ênfase ao conhecimento popular, que por décadas manteve a existência da humanidade e serviu de âncora para o conhecimento que conhecemos hoje como científico.

É notório que na atualidade o conhecimento do senso comum adquirido com a vida perdeu espaço para o conhecimento científico, levando os analfabetos a carregarem o estigma de que sabem menos. Esse pensamento arraigado na sociedade, leva pessoas analfabetas a se sentirem excluídas, menos capazes e a ocuparem uma posição menos valorizada.

Diante disso, se faz necessário, abordar essa temática como forma de valorizar os conhecimentos adquiridos com a vida, refletir, conscientizar e entender que todas as formas de saberes devem ser valorizadas. Esse texto é fruto de trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado: Pessoas Analfabetas: O que elas têm a nos dizer? desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná, no ano de 2021. Foram ouvidas histórias de vida de três pessoas analfabetas, todas negras, sendo, um homem morador de Cujubim/RO e duas mulheres que residem em Ouro Preto do Oeste/RO, mediante um encontro presencial e outros à distância em virtude da pandemia do Novo coronavírus/19.

Os analfabetos pesquisados são idosos e sendo assim, possuem uma vasta bagagem de conhecimentos adquiridos de suas vivências sofridas. Desse modo, esse artigo visa elucidar que pessoas analfabetas sabem muito sobre o cotidiano e sobre o mundo do trabalho, e esses saberes devem ser reconhecidos e valorizados, pois eles lhes deram e lhes dão algum valor. É válido ressaltar também que os sujeitos da pesquisa também relatam enormes dificuldades que tiveram de enfrentar, além do preconceito, que os fez omitir que eram analfabetos.

A partir disso, é preciso conceituar educação, lembrando que pode ser definida em sentido restrito ou amplo, de acordo com Vieira Pinto (2007, p. 29). Para o autor, a educação no sentido amplo, e para ele, autêntico, “diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”. E mais: “A educação é um processo pelo qual a sociedade forma os seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Por isso, esse estudioso defende a ideia de que o analfabetismo em si é algo abstrato, já o analfabeto/a, um ser social.

Pontuamos que em respeito aos sujeitos da pesquisa vamos utilizar as falas de cada um e cada uma de acordo como se expressam, sem alterações, visto que, o modo de fala já nos diz muito frente às suas trajetórias, histórias e não acesso à educação escolar. Essas falas aparecerão no texto em *itálico* e entre aspas e, os nomes que utilizamos são fictícios.

ENTRE O ANALFABETISMO E A VIDA COTIDIANA

Levando em consideração que os analfabetos e analfabetas possuem saberes e, ao mesmo tempo encontram dificuldades pela falta de leitura e escrita, esse estudo trata de aspectos da vida dos analfabetos no que concerne a saberes, conhecimentos e dificuldades, relacionados com suas histórias de vida.

Na sociedade é perceptível que os analfabetos ocupam uma posição inferior no que tange a saberes e conhecimentos, pois o conhecimento científico se sobressai ao conhecimento popular e assim, “O primeiro aspecto na relação entre o saber popular e o saber científico é a dimensão ideológica presente na discussão em que o saber ancestral tem sido visto como algo inferior, denominado de senso comum” (SILVA; MELO NETO, 2015, p. 146). Essa visão distorcida que prevalece na sociedade, faz com que os menos escolarizados se sintam menos capazes, com menos saberes ou até, sem conhecimento algum, uma vez que a cultura e a supremacia do saber científico, os fazem acreditar que são inferiores.

Diante disso, se faz pertinente refletir e potencializar os saberes adquiridos na vida por meio de suas vivências, do cotidiano, das experiências acumuladas ao longo dos anos. Sendo assim, Silva e Melo Neto (2015, p.139) enfatiza que “A evolução da espécie humana só tem sido possível devido, inicialmente, ao acúmulo de saberes intuitivos ou conhecimentos práticos, desenvolvidos pelos próprios humanos, que tornam possível sua existência até os dias de hoje”. Nesse aspecto, os saberes populares adquiridos com as vivências, são tão relevantes quanto os científicos, pois todas as formas de saberes devem ser valorizadas. Desse modo, Marconi e Lakatos assinalam:

O conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado de senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido, [...] a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade (2003, p. 76).

Conforme afirmam as autoras, todas as formas de conhecimentos são válidas, (compreendendo aqui todos que incluem o bom senso e o aceitável na sociedade democrática) e pode-se perceber na fala da entrevistada Joana que o conhecimento do senso comum fez parte de sua vida mostrando sua eficácia; assim ela nos relata: *“Num tinha dotô, nem ixame de nada, se sentisse alguma coisa a gente tumava chá de qualquer pranta, a gente prantava uma pranta e falava que era bom, ai tumava, tinha fé, primeiramente Deus né e dava tudo certo”*.

Fica evidente que por ser em uma época onde médicos era para poucos, Joana por morar no campo, não tinha acesso a atendimento médico, eram os conhecimentos das plantas medicinais que garantiam a saúde da família. A mesma, em sua fala, relata *“Eu tenho sete fio, criei eles tudo lá no seringal, nu mato cum parteira. Era minha mãe que mi ajudava, nunca fui no hospital, minha mãe que assistia cumigo”*. Esta fala confirma o não acesso aos conhecimentos da medicina considerada tradicional e então, ela, assim como todos os que estavam em situação semelhante à dela, recorriam a práticas que aprendiam de geração em geração e... confiavam em Deus. Entretanto, na falta de acesso a conhecimentos mais sofisticados com auxílio de técnicas e aparatos científicos Ana relata que sua mãe morreu quando ela nasceu, pois, teve uma hemorragia que não teve como ser estancada.

Os saberes adquiridos com a vida estão presentes na sociedade desde a antiguidade, conhecimentos esses, que conduziram a evolução da humanidade, pois partiram do senso comum

para uma investigação científica, sendo assim a base de todo conhecimento existente. Nesse sentido, Freire assinala que:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 19).

Fica entendido que os conhecimentos novos não podem ser separados dos velhos, ou seja, das experiências de vida, da cultura, pois a uma estreita relação entre os conhecimentos velhos com o novo, não podem serem dissociados, estão interligados. Vale salientar que na sociedade, a supremacia do conhecimento tido como “novo”, está sendo colocado em discordância ou superação ao tido como “velho”. O que é preciso considerar, é que seria bem melhor se houvesse lugar para todos os saberes e experiências que venham a promover vida, integração, respeito à diversidade (de saberes).

Se não fossem os saberes populares, o que seria dos brasileiros/as que viveram e sobreviveram ao analfabetismo por séculos, sendo a maior parcela da população? Como teriam dado conta da vida, Pedro, Ana e Joana? Logicamente pesa sobre ele e elas as dificuldades que enfrentaram e enfrentam, mas, junto com o analfabetismo está o peso da desigualdade social e racial, que os negou acesso à escola.

Os analfabetos possuem as experiências de vida, que para eles representa sua construção da identidade, o modo como eles aprenderam sua cultura, seus talentos, habilidades e seus conhecimentos como um todo, sendo assim, devem ser valorizados e entendidos como contribuição para sociedade, pois nem todo conhecimento é escrito ou sistematizado em forma de escrita. Esses saberes são, também limitados, mas, é o que conseguiram adquirir.

Desse modo, de acordo com Freire 2001, “[...] e um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois” (FREIRE, 2001, p. 232).

Desse modo, para o autor, os saberes da vida, do senso comum, precedem ao científico, ou seja, chegou primeiro, sendo assim, por muitos anos, prevaleceu na sociedade como única

forma de sobrevivência. Os analfabetos carregam consigo a bagagem do conhecimento da vida, mostram que são capazes de viver no mundo letrado, conseguem realizar as tarefas que exigem escolaridade, sabem e desenvolvem suas atividades do dia-a-dia com êxito.

Esses saberes aparecem na fala de Joana, que assim se pronuncia: *“eu trabaiava na roça, fazia farinha, papai fazia aquela piona de arroz dentro de casa. Meu pai fazia rapadura, gamicho, batida, melado e nós levantava três hora da madrugada pa muê cana, e eu era pra pegá o bagaço, as veis eu tava cuchilano, meu pai me batia com o bagaço de cana. A gente fazia farinha, era uma rumona de mandioca na casa de farinha. Eu fazia de tudo”*.

Pedro também nos relata seus conhecimentos adquiridos com a vida: *“Eu ensinei meus fio tirar leite, laçar, muntá em cavalo; eu ensinei aquele povo lá do Sul a cunhá inchada, passá veneno, ensinei muita gente a passá arado, riscá a terra com tombado que num sabia nem acunha a meia tamba, insinei caçá e pescá. Hoje eu posso insiná a roça, pranta de máquina, tombá a terra, se eu pegar um tombado eu insino, anda de mota e louvar. Eu ainda quero aprende a dirigir carro se Deus quiser”*.

É perceptível na fala de Pedro assim como na de Joana que ambos aprenderam muito com a vida, e seus conhecimentos foram de suma importância, e, podem ensinar a outras pessoas. Freire pontua esses saberes como:

A sabedoria parte da ignorância, não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós, se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc., não podem ser ignorantes (durante a Idade Média, saber selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado (FREIRE, 1979, p.14,15).

No entanto vale ressaltar, que viver no mundo onde a educação formal é predominante, tem para os analfabetos algumas implicações difíceis, pois a sociedade não é instruída, para pensar nos analfabetos com empatia; as vezes é como se eles fossem invisíveis para a maioria da população. Vejamos, nas palavras de Pedro *“Eu só mafabeto mas sei cuidá das minhas coisa, sei meche em tudo lá em Porto Veio” [...] “O celulé digital eu não tenho ainda, agora o celulazim piqueno eu ligo, tem no nome de cada fio um bichinho diferente, eu oio o bichinho e sei de quem é”*. Nesse caso, vejamos que Pedro cria a sua estratégia para fazer uso do celular, assim como criou estratégias a vida inteira para se inserir na sociedade letrada.

Ana relata suas estratégias para conseguir realizar as atividades que envolvem leitura. Assim nos diz: “[...] eu sei tirar meu dinheiro, depositar, “[...] antes meu celular não era digital e eu tinha uma agendinha onde tinha o número de cada um e tinha um desenho em cada número, e eu ia ligando e decorava até o número. E com o digital melhorou muito, ajudou muito, tem como ver a imagem, gravar vídeo, tirar foto”. Nesse mesmo contexto Joana também evidencia “Toda vida o celulé pra mim foi difíci, o digital, pió. Eu tinha um cum figurinha, eu ligava pela figurinha, eu decorava e sabia, depois estragô, eu cumprei um que fala o número que ta apertano, meu vei me exprico os número, e feis uma cadenetinha cum uns número bem grande, e feiz em cada número um desenzim, e consigo ligá.

Fica evidente que ambos os sujeitos encontram estratégias para usar o celular, levando em consideração que na atualidade o uso do mesmo é quase que indispensável. Há dificuldades, pois a tecnologia é pensada, em grande medida para pessoas que sabem ler, mas, nesse caso, os analfabetos buscam formas de vencê-las; eles vão se desafiando a aprender muitas coisas, com muito mais determinação, talvez, do quem consegue ler bem.

Em nossas conversas, perguntamos sobre as dificuldades encontradas e Pedro nos relata:

A dificuldade que já achei por não sabe lê é as veiz eu i pra Curitiba Londrina e pegá um taxi, um oinbus, uma circulá, e as veiz eu perdi, falta de um poquinho de inteligência, porque eu chegava as veiz mafabeto e ficava com vergonha de preguntá; ficava meio acanhado tinha dez, doze pessoa, o oinbus passa e eu num peguei. Depois eu aprendi a pedi u zotro, isso é difíci, as veiz você chega perto de uma pessoa que vai te recebe cum carinho e amo e já tem otro que não (PEDRO, aposentado, 74 anos).

Percebe-se na fala dele que ser analfabeto tem suas limitações, e que as vezes não são bem recebidos por parte da sociedade, que não lhes respondem com boa vontade; fica nítido também que o fato de não saber ler lhe deixou envergonhado, pois na sociedade onde predomina a escrita, é comum os analfabetos sentirem vergonha de dizer ou demonstrar que não sabem ler. Na fala de Joana fica claro que sentem vergonha em dizer que são analfabetos ela diz: “Eu tinha vergonha de pedi ajuda, de falá que só mafabeta. Um dia um homi chego cum papel pra mim assiná e eu falei que num sei. Ele falô: uma pessoa nessa idade num sabe assina? Eu falei: ... mais eu num sei”. A entrevistada em seu relato acrescenta que sente dificuldades por não saber ler:

Eu só vô no mercado cum arguem quem sabe lê; num sei nada, num sei o preço das coisa, nu banco tamém, a farta de leitura faiz mais farta para assinar o nome. Eu num viajo sozinha, as minina me coloca no ôinbus e quando eu chego já tem gente me isperano lá. É difiçi eu sozinha num ando não, eu num sei lê (JOANA).

Vejamos que a fala acima mostra uma pessoa que se desenvolveu menos habilidades e se desafiou menos. Acreditamos que seja por causa do meio em que esteve inserida, pois o conhecimento, nesse caso, informal, se configura nas relações com o outro e nos desafios que a pessoa vai tomando para si.

Os analfabetos encontram dificuldades em vários aspectos de sua vida, pois, que há uma relação de poder hierarquizada na sociedade entre quem é alfabetizado e quem não é, considerando, sobretudo, acesso ou não a bens materiais ou não. Quem é tido com menos conhecimentos científicos normalmente ocupa uma posição inferior e em muitas situações são prejudicados, nessa relação de poder é dificultoso para os analfabetos/as alcançarem seus objetivos, como fica demonstrado na fala de Pedro.

Pedro nos relata que sempre trabalhou na terra dos outros, de ameia, tudo era dividido, entre a família dele e o patrão, explica ele. Pedro trabalhou dezesseis anos para um único patrão, tirava trezentos litros de leite por dia e lhe cabia cinquenta, diz ele. Além disso, falou que nunca teve carteira assinada, nem férias, reajuste. De acordo com Pedro, seu patrão tinha que pagar uns setenta mil a ele, no entanto só recebeu doze mil e cinco vacas, com o acerto das contas ao final do vínculo de trabalho. Depois de muito trabalho nas terras dos outros foi que a partir de 2004, conseguiu comprar sua casa, um pequeno lote de terra e algumas cabeças de gado.

Essa mesma situação é vivenciada por Joana, quando diz que seu pai teve suas terras de marcação vendidas para uma fazenda e eles ficaram sem nada. Ela relata que nunca teve sua carteira assinada, ganhava micharia e que já foi enganada por não saber ler, trabalhava e recebia o que seus patrões queriam pagar, pois ela não conhece dinheiro. Fica claro nas falas dos sujeitos da pesquisa que a falta de leitura lhe trouxe prejuízos também com relação ao trabalho, e tiveram os seus direitos negados. Para eles foi difícil conquistar seus bens, embora trabalhassem muito.

Os relatos dos analfabetos foram de suma importância para que saibamos que analfabetos precisam muito mais força/energia para irem vencendo todos os obstáculos que a eles se apresentam. São pessoas de garra, ainda muito pouco valorizados e precisamos respeitar seus tempos, seus modos de fala, seus sonhos. Suas falas nos levam a reforçar a importância da temática aqui estudada, como forma de contribuir para uma sociedade mais igualitária, que

respeite e considere os saberes, as vivências e conhecimentos dos analfabetos, pois são histórias de vidas que merecem ser aplaudidas levando em consideração sua trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações com um excerto de Patativa, que em nosso entendimento, se aproxima das trajetórias dos sujeitos que se fizeram presentes neste estudo.

Camponeses meus irmãos
e operários da cidade
é preciso dar as mãos
cheios de fraternidade
em favor de cada um
formar um corpo comum
praciano e camponês
pois só com esta aliança
a estrela da bonança
brilhará para vocês.

Uns com os outros se entendendo
esclarecendo as razões
e todos juntos fazendo
suas reivindicações
por uma democracia
de direito e garantia
lutando de mais a mais
são estes os belos planos
pois nos direitos humanos
nós todos somos iguais²⁹.

A pesquisa evidenciou que a supremacia do mundo letrado é predominante, em contrapartida, evidenciou e valorizou os saberes dos analfabetos, levando em consideração que os conhecimentos adquiridos com a vida, ancoraram o conhecimento científico e que todas as formas de saberes e linguagens devem ser valorizadas.

Uma ressalva que fazemos aqui, segundo mostrou nossa pesquisa, é que o analfabetismo está ancorado na desigualdade social, de gênero e de raça/etnia pois os três colaboradores da pesquisa são negros, e é histórica a luta dos negros por igualdade, sem dúvida. Fica em aberta a

²⁹ Excerto do poema: O agregado e o operário. disponível em: <https://www.culturagenial.com/patativa-do-assare-poemas/>. Acesso em: 14 de agosto. 2021.

questão de quanto o racismo também teve e continua tendo incidência sobre o analfabetismo, visto que a opressão de raça/etnia pode ser um dos motivos que contribui para maior exclusão do acesso à escolarização.

A pesquisa evidenciou que todos eram filhos de analfabetos, que trabalhavam nas terras dos outros. Todos tiveram uma vida difícil, sem oportunidades de trabalhos bem remunerados, tinham que trabalhar na roça, com gado, como cozinheira, zeladora, ou seja, suas funções eram as que não exigiam estudo. Desenvolviam trabalhos braçais, o trabalho pesado. Isso exemplifica a desigualdade e não valorização das atividades desenvolvidas pelos analfabetos, e que para eles as oportunidades são menores, quase nulas. O agravante disso, que fica explícito em das falas coletadas, é que essas pessoas se sujeitavam a receber pelo seu trabalho, o que as pessoas lhes ofereciam e não se sentiam no direito de reclamar.

Fica evidente que os analfabetos sabem muito, aprenderam com a vida, na prática, saberes que os sustentaram, que possibilitou criar a família, saberes que ensinaram e na atualidade ainda podem ensinar. Os conhecimentos dos analfabetos, tem suas especificidades e distinção, são de acordo com o modo de vida que viveram, sua cultura, seu trabalho, seus desafios, suas possibilidades de até onde puderam ir. Na atualidade, ao pararem para refletir, eles se veem prejudicados, dizendo que poderiam ter outras profissões e com isso, terem uma vida menos difícil. Ficou evidenciado com a pesquisa, que, o fato de serem analfabetos não lhes dava o direito de reivindicar algo mais ou melhor, como que, ser analfabeto, remeteria a não entender a sociedade e o que é exploração/seu trabalho explorado.

A pesquisa foi de suma importância, pois mostrou que os analfabetos, passaram por injustiças, desigualdades, preconceitos, dificuldades, mas que sobreviveram, aprenderam, construíram família, e hoje são felizes com a vida que levam. Eles merecem todo respeito e admiração, pois viver em um mundo desigual, onde predomina a escrita e leitura, quase sempre analfabetos e analfabetas estão em desvantagem e, vencer na vida do jeito que dá, é motivo de bravura e superação. Como filha de pai e mãe analfabeto/a, deixo aqui minha eterna admiração e gratidão aos analfabetos.

Em seus relatos fica claro que seus conhecimentos foram adquiridos com a vida, aprenderam na prática desde crianças a trabalhar, a fazer o serviço pesado, e esse fator remete a negação da escola, bem como ao contexto de pobreza, perpassado pela negritude. Eles não tiveram oportunidades de frequentar a escola, sofreram e ainda sofrem com a falta de leitura.

Casaram-se, criaram seus filhos, ensinaram e ainda podem ensinar o que sabem e, o mais importante, para eles, levaram uma vida decente e são reconhecidos em suas famílias e grupos sociais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários para à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

em:<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Severino Felipe da; MELO NETO, José Francisco de. Saber popular e saber científico. **Revista Temas em Educação**, v. 24, n. 2, p. 137, 2015. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/3c2ec3d4877ece8444ea6551ed5f9bf3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

EDUCAMPO/EDUCAÇÃO DO CAMPO DE JI-PARANÁ/RO: REGISTROS DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Isaura Isabel Conte. Unir. isaura.conte@unir.br

Edivânia de Souza. Unir. Bolsista Pibic ciclo 2021-2022. Edivâniadesouza1991@gmail.com

GT 06: Educação do campo, educação ambiental e dos povos das florestas e das águas

RESUMO: este texto aborda a educação do campo no município de Ji-Paraná/RO, mais especificamente, o Educampo, que é um projeto desenvolvido atualmente em seis escolas da rede municipal. A pesquisa que origina este artigo é de cunho bibliográfico, sendo escolhidos dois dos seis trabalhos de conclusão de curso existentes sobre o assunto até o momento. Os trabalhos escolhidos versam sobre a implantação/implementação do Educampo nas duas primeiras escolas e assim um TCC é do ano de 2017, pois o Educampo foi implementado no ano de 2016 e, o outro é de 2019. A partir da pesquisa constata-se o Educampo como uma experiência exitosa, que acabou mudando a visão de escola do campo, mas obviamente passou por vários desafios pelo fato de ser algo totalmente novo e distinto no Estado de Rondônia.

PALAVRAS-CHAVE: Educampo; Educação do Campo; Ji-Paraná

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho, apresentaremos e refletiremos sobre o que se tem escrito em trabalhos de conclusão de curso (TCC), a respeito do Educampo no município de Ji-Paraná/RO. A análise se dá com base na pesquisa bibliográfica de dois trabalhos, sendo uma monografia e um artigo. A monografia foi defendida em 2017, sendo o primeiro trabalho acadêmico a respeito do tema e é do curso de Pedagogia do campus de Ji-Paraná da Universidade Federal de Rondônia (Unir). O artigo foi defendido em 2019 e pertence ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (EdoC), campus de Rolim de Moura da mesma Universidade.

A metodologia adotada para a captura dos dados foi a busca pelas palavras “educação do campo”, pela sua abreviação “EdoC” e por “educampo” em todo o corpo dos dois trabalhos selecionados. Assim, tudo o que mencionava esses termos fora retirado e colocado em tabelas. Após essa parte, verificado divergências e complementariedades conceituais entre tudo o que constava sobre esses assuntos e, trazido, aqui neste texto para a reflexão.

A escolha desses trabalhos, num total de seis existentes até o momento, sendo quatro monografias e dois artigos desenvolvidos como TCC’s, se dá devido ao fato de ambos tratarem da implementação do Educampo com foco nas duas primeiras escolas onde teve início o Projeto

de Educação do Campo. É preciso esclarecer ainda, que o Educampo, tratado neste trabalho, utiliza-se da pedagogia da alternância como método pedagógico de ensino/formação e organiza, então, tempos educativos entre sessão (tempo escola) e estadia letiva (na família/comunidade). Esses dois tempos interconectados são princípios da pedagogia da alternância.

Gimonet, autor clássico da pedagogia da alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas)³⁰ assim se pronuncia: com a

pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o ‘alternante’, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem (2007, p, 19-20).

Consideramos importante situar o Educampo como um projeto de Educação do Campo, que por sua vez, visa a superação da educação rural, como algo precário, instável e em desacordo com os interesses dos camponeses (as)/agricultores familiares. Para ilustrar, Freire e Castro assim se pronunciam sobre a educação rural:

A educação rural no Brasil foi con(formada) pela estrutura econômica, social, cultural hegemônica no País, estando ausente de mecanismos regulatórios das políticas educacionais. A configuração predominantemente rural do País, com uma base econômica marcadamente agroexportadora, não repercutiu em termos de direitos educacionais para a população rural (2010, p. 156).

Podemos entender a partir dos autores, assim como da corroboração de Arroyo, Caldart e Molina (2004) que no processo de educação rural ofertada ao longo dos séculos às populações e povos do campo, das águas e das florestas de forma generalizada, sequer podia se chamar de política pública, pelo menos até meados do século XX. E, quando passou a haver algum interesse governamental frente à escolarização no campo, se oferecia o mínimo em todos os sentidos, logicamente, não considerando os sujeitos que acessavam essa educação.

Em vista da superação do mínimo (somente escolas de primeiras letras ou anos iniciais), da precariedade, do ensino urbanocêntrico que nada dialogava com os modos de vida dos alunos

³⁰ Neste texto Ceffa possui o mesmo conceito que Escola Família Agrícola.

e alunas dessas escolas rurais, é que surge, recentemente, a Educação do Campo (EdoC). Essa educação é considerada por Caldart (2012) como Educação de Novo Tipo, que surge das experiências desenvolvidas em acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos idos dos anos de 1990, cujo marco de origem é a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998.

Não há como negar que o contexto da Educação do Campo (EdoC) são as lutas dos movimentos sociais populares camponeses no interior da luta pela terra, que explicitava um grande número de pessoas analfabetas e semianalfabetas (CAMINI, 2009). Lima (2016), em sua dissertação de Mestrado aponta a Educação do Campo como uma proposta prática dos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora. Afirma, que educação e escola estão em sintonia com as lutas por um projeto de campo e de país, pois têm a ver com acesso à território.

Na educação do campo os conceitos de território e de projeto de desenvolvimento são centrais, conforme demarca Fernandes (2008). Não há como haver luta por escola no campo, se não houver população no campo. Logo, no projeto do agronegócio, cujo campo é sem gente e para a produção em grande escala com utilização de agrotóxicos, não há escolas. Por esse motivo, que EdoC implica em projeto de campo, com pessoas no campo, para se ter escolas que veem a somar com os projetos dessas comunidades e populações em cada lugar onde se encontram.

O Educampo, é um projeto de educação do campo que está sendo desenvolvido em seis escolas de educação básica do campo, de pré-escola aos anos finais do ensino fundamental. Concretamente, o Educampo teve início em duas escolas no ano de 2016; em 2017 outras duas aderiram e, do final de 2018 para 2019, outras duas. Essas escolas são polarizadas e se localizam entre 20 e 70 km de distância da sede do município e recebem alunos e alunas das comunidades locais, transportados por ônibus, intracampo.

De acordo com Conte, Pereira e Santos (2018) o Educampo em Ji-Paraná foi originado da vontade política da equipe gestora da educação municipal naquele período que visava superar gargalos como baixos índices no Ideb e oferecer educação de qualidade. Junto as isso, havia pressão das comunidades e movimentos sociais, com destaque ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) para o não fechamento de uma das escolas, e conseqüente transporte dos alunos do campo para escolas da cidade. Outro fator que colaborou foram o acúmulo de discussões em fóruns e seminários havidas no Estado, sobre Educação do Campo assim como o apoio da EFA Itapirema.

ORIGEM E CAMINHADA DO EDUCAMPO SEGUNDO A ANÁLISE DE TCC's

Nesta sessão do texto evidenciaremos os principais elementos destacados sobre o Educampo, segundo nossa pesquisa bibliográfica. As escritas dos TCC's, conforme mencionado são do período de 2017 a 2019. Entre 2020 e 2021, ainda não houveram novos trabalhos defendidos sobre o assunto e, há de se considerar que entre o início de 2020 até o momento (agosto de 2021) estamos vivendo o período de pandemia do Novo Coronavírus, que atingiu o planeta. No Brasil, dados mostram que ultrapassamos a 578 mil mortes e mais de 20 milhões de pessoas infectadas³¹.

Devido a Pandemia, todos os setores da sociedade sofreram impacto, sendo que escolas e universidades suspenderam as aulas presenciais, uma vez que o vírus é transmitido por aproximação entre as pessoas. Além de paralização de atividades de ensino por alguns períodos ou meses, a vida das pessoas foi radicalmente alterada, pois muitas, perderam seus postos de trabalho, uma parte passou a trabalhar desde suas casas conciliando vida familiar, estudos, filhos estudantes, tudo no mesmo ambiente.

Feitas essas considerações, que não deixam de ser importantes pelo fato de mexer nas vidas e rotinas de todos/as, trataremos do Educampo, com as reflexões possíveis diante do que apontam os trabalhos analisados. O Educampo, foi criado pela Resolução 076/2016-CME/PMJP homologado em 5 de dezembro de 2016.

A autora Thaíse Ferreira dos Santos Costa defendeu o primeiro trabalho de TCC sobre o assunto, no curso de Pedagogia no campus de Ji-Paraná, com o título: "*Conhecendo o projeto educampo: uma realidade no município de Ji-Paraná/RO*", no ano de 2017. Uma das principais ideias destacadas no trabalho é a presença da comunidade e da vida da comunidade como parte da escola, devido ao fato de se trabalhar com a metodologia da pedagogia da alternância. A autora destaca "o Educampo promove propostas com o envolvimento das famílias e suas experiências para o estudo do aluno" (2017, p. 18) e analisa as duas experiências existentes naquele momento: Escola Pérola e Bárbara Heliodora.

Outro TCC que tomamos para análise é de autoria de Maria Dayane Vilarim Felipe (2019) que trata da implantação do Educação na escola Pérola, a primeira a iniciar o Projeto em 2016,

³¹https://www.google.com/search?q=brasil+mortos+e+infectados+por+coronavirus&rlz=1C1GCEA_enBR945BR945&oq=brasil+mortos+e+infectados+por+coronavirus&aqs=chrome

com pouca diferença de tempo com relação à escola Bárbara Heliodora. Tratando do contexto do Educampo e seu surgimento, a autora destaca a falta de políticas públicas como elemento que dificulta a educação no campo de modo geral, pois muitas famílias foram levadas a vender suas terras e irem para a cidade no município ou fora dele, inclusive para poder oferecer estudo de maior qualidade a seus filhos.

Junto a isso, a não valorização da escola do campo e dos sujeitos da pequena agricultura fazia com que as pessoas enxergassem a cidade como uma alternativa, mas o Educampo vem para mudar essa ideia. A escola passa a valorizar a cultura, o modo de vida e a identidade dos sujeitos da agricultura familiar e camponesa, pontua Felipe.

As autoras ao descreverem o Educampo, ao mesmo tempo em que aparece a crítica ao que faltou ou foi negado aos camponeses ao longo dos tempos, apontam para positividade, na mesma perspectiva da Educação do Campo, conforme pode-se ver na afirmação de Caldart (2008): A Educação do Campo é superação: projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Costa (2017) destaca que o Educampo teve como base de experiência um projeto parecido, desenvolvido no município de São Mateus/ES. Neste caso, pessoas da secretaria municipal de educação (Semed) de Ji-Paraná foram até lá e permaneceram por quinze dias para conhecer e vivenciar aquela realidade para posteriormente, construir o projeto de educação do campo semelhante, neste município. Desse modo, a Semed apostou, planejou e disponibilizou recursos humanos e financeiros para dar viabilidade à ação.

Assim como Costa (2017), Felipe (2019) enfatiza que o surgimento do Educampo se deu também, a partir da experiência de São Mateus/ES, mas contou com grande apoio da Escola Família Agrícola (EFA) Itapirema de Ji-Paraná e com as famílias da comunidade, visto que havia riscos de fechamento de escolas no campo. Sublinha a importância das famílias dos estudantes, que passaram a fazer parte do processo educativo escolar e o protagonismo dos alunos, visto que a metodologia da pedagogia da alternância, ao estreitar laços entre escola e famílias valoriza os camponeses/as e põe todos como sujeitos de conhecimento.

Sobre a pedagogia da alternância, a Lei que cria o Educampo assim diz:

A Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico cujo princípio é o de formação integral do jovem e o desenvolvimento equilibrado da pessoa e do

meio, projeta através do seu Currículo um ser, sujeito de transformação, que assimile a realidade, transformando-a, recriando-a, sendo protagonista do conhecimento e de seu processo de formação e que, apoiado e orientado pelos agentes educacionais, busque o desenvolvimento contínuo das potencialidades humanas em todas as dimensões (JI-PARANÁ, 2016, p. 05).

No trabalho de Costa (2017) a auto-organização é o elemento mais destacado entre os instrumentos da pedagogia da alternância, pois, por meio dele, todos os sujeitos da escola se organizarem nas respectivas equipes para as diferentes tarefas de rotina em todos os dias aula, mas, principalmente, no dia em que as turmas permanecem dois turnos na escola. Junto a auto-organização, outro destaque é o caderno de acompanhamento utilizado pelos alunos, por ser o instrumento que liga escola e família, frente as tarefas escolares que os alunos recebem e, os pais/mães ou responsáveis acompanham.

Com relação aos professores, é destacado que eles passam a ter algumas atribuições que antes do Educampo não existia, como serem acompanhantes das turmas. Cada professor acompanha uma turma para tarefas de auto-organização. É citado que “Para os professores o Educampo é um projeto pedagógico que ajuda no desempenho do aluno de acordo com sua realidade se sentindo como parte da escola e valorizando o local onde moram” (p. 48).

No mesmo sentido Felipe (2019) descreve a importância que recebe a comunidade no Educampo, pois a luta da comunidade significou manter a escola aberta, que não é mais uma escola qualquer: é uma escola que dinamiza o ensino entre o dentro e o for da escola, conhecendo melhor e intervindo na comunidade. “O Educampo possibilita o estudante ir além da sua realidade conhecendo o espaço que antes não conhecia” (p. 16).

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, *apud* BEZERRA NETO 2010, p. 162).

Costa (2017) ao se referir aos alunos, menciona que eles adquirem maior responsabilidade com o Educampo, principalmente ao serem inseridos nas equipes ou comissões de tarefas que desenvolvem na escola. Nesse caso, há um grande passo, pois, passa-se a pensar o coletivo e a prestar contas a ele, deixando de lado o individualismo. Com as tarefas de cuidado da escola e do pátio adquirem maiores noções e senso de cuidado com o meio em que vivem e aprendem a

importância de cultivar alimentos saudáveis. Destaca-se ainda que o comportamento dos alunos evoluiu muito, para melhor, pois se sentem parte da escola.

Para Felipe (2019) o Educampo ensina os estudantes a viver em sociedade e reconstrói a ideia de quererem estar no campo e de fazerem parte dele com orgulho e pertencimento, pois, na escola vão aprendendo o protagonismo, valor da agricultura familiar camponesa e do trabalho de quem vive no e do campo. Descreve ainda que o Educampo é uma alternativa de vida às escolas (pelo fato de não fecharem), oferecendo esperança para quem mora no campo. Nesse sentido podemos destacar que a EdoC está interferindo em identidades, em autoidentificação com um lugar/território e com a escola como sendo algo que faz parte de si.

Corroborando com essas ideias, Costa (2017) discorre sobre aspectos positivos com o Educampo, dando destaque aos seguintes elementos: o Educampo permite construir cidadãos conscientes e responsáveis; a escola fica mais limpa e organizada sendo que os alunos têm mais responsabilidades com a escola e com a comunidade; facilita o conhecimento do aluno porque ele interage desse a sua realidade; o Educampo beneficia não só as escolas, mas as famílias inteiras das comunidades porque faz o movimento entre sala de aula e a vida das pessoas; os alunos trazem experiências muito ricas de suas vivências familiares e culturais.

O mesmo trabalho destaca ainda que o Educampo está dando certo na escola porque estabelece parcerias e nesse caso, além das famílias serem bastante atuantes, algumas entidades do município e até de outros, contribuem com temáticas quando solicitadas. Nesse caso, essas entidades e também pessoas fazem palestras na escola, se colocam à disposição para visitas pedagógicas dos alunos para compartilhar experiências etc. Mas, há também desafios dessa nova proposta, como a própria continuidade do Projeto.

No início da implantação da proposta, segundo Costa (2017) foi preciso vencer a resistência por parte de algumas famílias com relação ao entendimento da dinâmica de funcionamento da escola. A autora destaca que, no início, os alunos ficaram um pouco confusos com a mudança radical no método adotado. A questão de gênero, ou melhor, da divisão dos papéis de gênero eclodiu, pois, alguns meninos se negavam a fazer tarefas consideradas, por eles, de menina.

Felipe (2019), também aponta a resistência de algumas famílias com a diferente rotina implantada com o Educampo, pois, um dia por semana os alunos permanecem o dia todo na escola, e, às sextas-feiras, os alunos permanecem em suas casas, desenvolvendo estudos em casa

ou na comunidade. Fica entendido no trabalho, que os pais queriam aulas todos os dias, como se a aula fosse somente no espaço escolar. Por aí, pode-se perceber que o esse novo projeto educativo que é o Educampo não se deu sem conflitos, sem resistências e sem mexer em concepções de modos de ser e nos fazeres da escola – que passou a ser estendida para além da estrutura física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo descrever e analisar o que se registrou em dois TCC's sobre o Educampo de Ji-Paraná, se referindo à implementação nas duas primeiras escolas. Os dois trabalhos foram lidos na íntegra e, mapeado tudo o que relatavam sobre o Educampo. Como se pode perceber aparecem poucas críticas por parte das autoras e, nesse caso, também não há nada que se possa comparar e, a experiência é descrita como algo muito positivo.

Ao que se pode perceber, o Educampo foi amadurecendo em suas ações e mostrando resultados satisfatórios, fazendo com que os próprios professores e gestores escolares tivessem maior autoconfiança com o passar do tempo e transmitiam em resultados às famílias: afinal, nenhuma família apostaria ou apoiaria um projeto educativo se visualizasse retrocessos (que pudesse perceber).

Ambos os trabalhos mostram que o Educampo foi, antes da sua implementação concreta, explicado para as famílias e a grande maioria esteve de acordo, com registro em ata, o que era também um sinal de compromisso entre escola e famílias. Ao que podemos constatar, o próprio Educampo foi e continua sendo um processo formativo para todos os envolvidos, porque fazem parte de um coletivo que constrói, e ao mesmo tempo recebe de volta os resultados das construções.

O Educampo não é uma experiência perfeita porque elas simplesmente não existem, mas é algo que está fazendo uma grande diferença na educação pública no município de Ji-Paraná. Críticas e aspectos frágeis, há certamente vários, inclusive os trabalhos analisados destacaram alguns, como a falta de compreensão de tanta mudança no modo de se fazer educação, por parte das famílias e alunos, e também de alguns professores, entretanto, não há como fazer algo novo sem conflito com o velho/estabelecido.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.).

Por uma educação básica do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo et al (Orgs.) **Dicionário da educação do campo.** São Paulo e Rio de Janeiro: Expressão Popular e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco. 2012. p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma educação do campo.** Campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 245. Porto Alegre/RS, 2009.

CONTE, Isaura Isabel; PEREIRA, Janete de Araújo; SANTOS, Renato Ebersson de Souza. Educação do Campocom Pedagogia da Alternância na rede pública de ensino básico. **II JORNADA DO HISTEDBR-RO.** Educação e Marxismo: 200 anos de Karl Marx/100 anos de Reforma de Córdoba – Porto Velho/RO. 10 a 12 de outubro de 2018 p. 18 a 28.

FELIPE, Maria Dayane Vilarim. **A implementação do projeto Educampo na escola Pérola em Ji-Paraná, Rondônia.** Universidade Federal de Rondônia, Trabalho de conclusão de curso. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Rolim de Moura, 2019. 29p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo.** Campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 39-66.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; CASTRO, Edna. Políticas públicas, juventude e educação para a sustentabilidade: saberes da terra em foco. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa II.** Questões para reflexão. s/ed. Brasília, 2010, p. 150-160.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Tradução de Thierry de Burghgrave- Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFT- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007, - (Coleção Adefa- Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

Ji-PARANÁ. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO nº 076/2016** CME/PMJP/RO. Aprova o Projeto Educampo com a metodologia da Pedagogia da Alternância para implantação nas escolas do campo da Rede municipal de Ensino. Disponível

em:file:///C:/Users/USUARIOS/Downloads/RESOLU%C3%87%C3%83O%20076%20%20HOM%2005.12.2017%20-%20PROJETO%20EDUCAMPO.pdf. Acesso em 20 de ago. de 2021.

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA EM RONDÔNIA: UM OLHAR SOBRE SEUS DIVERSOS ASPECTOS E PECULIARIDADES

Simone Santos Dutra. E-mail: simone20091989sd@gmail.com
 Rosângela Dos Santos Silva. E-mail: rosangelabeh28@gmail.com
 Leila Cristina De Oliveira Melo. E-mail: meloleilacristina@gmail.com

GT: 06

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca das escolas de povos ribeirinhos no estado de Rondônia, apontando desafios que os professores e comunidades encontram no processo de ensino e aprendizagem das crianças ribeirinhas, as dificuldades de acesso que os alunos têm para ir a escola e a falta de materiais didáticos compatíveis à realidade dos educandos, com o intuito de dar visibilidade e divulgar a cultura ribeirinha e suas peculiaridades. A metodologia utilizada para obtenção dos resultados foi a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Conta-se com o aporte teórico dos autores Cabral (2002), Amaral (2012), Carvalho e Montuari (2015) e outros, que discorrem sobre as comunidades ribeirinhas, a educação e suas especificidades e os saberes culturais. Os resultados indicaram que as escolas ribeirinhas são caracterizadas como lugar de inferioridade e atraso, surgindo a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação dos sujeitos inseridos no contexto da educação. Também faz necessário que haja o reconhecimento do processo de construção e resistência das escolas ribeirinhas, da identidade, visibilidade da cultura ribeirinha, seus saberes e peculiaridades.

Palavras-chave: Educação. Escola ribeirinha. Saberes Culturais dos Povos Ribeirinhos.

1. INTRODUÇÃO

A escola não é apenas um lugar de instrução (aprender a codificar e decodificar as letras), mas também é lugar que se aprende a respeitar a peculiaridade de cada indivíduo, além disso, nesse espaço os sujeitos históricos contribuem para a sua própria formação. Partindo desse pressuposto, o Decreto nº 7.352, de novembro de 2010 dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). De acordo com referido Decreto entende-se por populações do campo:

I - os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, **os ribeirinhos**, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL 2010, grifo nosso).

A Educação do Campo tem por princípios respeito à diversidade do campo e seus aspectos sociais, culturais, políticos, entre outros. E, qualidade da educação escolar, participação

da comunidade na elaboração da proposta pedagógica escolar (BRASIL, 2010). Por se tratar de uma questão que merece atenção, é importante conhecer sobre a população ribeirinha e sua realidade, pois, para a população ribeirinha frequentar uma escola do/ para o campo sempre foi uma realidade de muitas barreiras e dificuldades.

Haja vista que, essa população é esquecida e ignorada por parte do poder público, ou até mesmo são consideradas atrasadas, sem cultura, entre tantos outros adjetivos pejorativos. A Educação do Campo, veio para quebrar esses paradigmas sobre a essa população menos favorecida na sociedade. Entretanto, apropriamos das considerações dos autores Conte, Pereira e Santos (2018, p. 20) que contribuem com a conceituação de Educação do Campo, quando dizem que, “A educação do campo, conforme já aponta a nomenclatura, surge também como demanda de acesso à educação de qualidade, sobretudo, que se respeite os sujeitos camponeses e camponesas, os quais apontavam fortes críticas ao que fora até então a educação rural – precária, escassa, com programas descontínuos ao longo dos tempos”.

Nessa narrativa, sobre a Educação do Campo, pontuamos ainda que essa proposta educacional pedagógica agrega e contribui na formação dos estudantes: jovens e crianças camponeses, pois, essa educação propicia maior valorização dos sujeitos do campo (cultura/diversidade e o trabalho do campo).

O referido trabalho tem por objetivo apresentar as características das escolas do campo do estado de Rondônia, investigar quais os desafios que os professores encontram no processo de ensino e aprendizagem das crianças ribeirinhas, as dificuldades de acesso que os alunos têm para ir a escola e a falta de materiais didáticos compatíveis à realidade dos educandos, com intuito de dar visibilidade e divulgar a cultura ribeirinha e suas peculiaridades. Portanto, a identificação da realidade vivida pelos estudantes ribeirinhos e suas especificidades propiciam maior conhecimento de suas vivências para que se possa construir e desenvolver o processo cognitivo dos mesmos.

A presente pesquisa terá uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória que, de acordo com Gil (2002), este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. A pesquisa será de cunho bibliográfico que de acordo com Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A escolha pela pesquisa bibliográfica foi principalmente por obter vários conteúdos relacionados ao tema

proposto. Serão destacados alguns pontos fundamentais para a compreensão dos aspectos da educação ribeirinha.

2. BREVE HISTÓRICO DA POPULAÇÃO RIBEIRINHA

De acordo com Xavier e Pessoa (2008) o estado de Rondônia foi colonizado por povos migratórios de toda parte do Brasil, por este motivo, muitas famílias vieram para o estado de Rondônia em busca de melhoria de vida, e conseqüentemente sofreram com a triste realidade encontrada. Nem todos tiveram a conquista da tão sonhada terra, portanto, sem condições financeiras para voltarem para sua região de origem, se agruparam nas margens dos rios da região rondoniense, buscando meio de sobrevivência da sua família através do extrativismo, da pesca etc. Assim, os povos ribeirinhos construíram a sua cultura própria, costumes e linguajar.

Cabral (2002) define “ribeirinho” como a população constituinte que possui um modo de vida peculiar ligada diretamente à natureza e que se distingue das demais populações do meio rural ou urbano, que possui sua cosmovisão marcada pela presença do rio.

Conforme Lima (1991) *apud* Caetano, Silva, Alves (2017) São Carlos (Baixo Madeira, Porto Velho/RO) é a comunidade ribeirinha mais antiga do estado de Rondônia. A comunidade ribeirinha de São Carlos foi fundada em 1723, pelo padre jesuíta João Sampaio, sendo a comunidade formada por descendentes de trabalhadores de seringais presentes na região e de pessoas que vieram de diversas regiões do Brasil. Conforme os autores esse processo de colonização e expansão ocorreu na época em que se formavam os seringais ao longo do rio Madeira, e essas ocupações foram dando origem a diversos povoados e localidades.

Simão e Brasil (2010) argumentam que a vida nos seringais combinava extração da borracha e produção de outros meios de vida, como por exemplo, o extrativismo natural, cultura de várzea e outros. Segundo as autoras as comunidades ribeirinhas ainda conservam este modo de vida, com exceção das atividades da produção de borracha. Além disso, as comunidades ribeirinhas tentam inserir-se, por meio da educação e outras atividades sociais nas discussões ambientais e novas formas de exploração das florestas.

Hecktheuer, Souza e Hecktheuer (2018, p. 130) enfatizam que “os ribeirinhos desenvolveram uma dinâmica relação com a terra e o meio ambiente, que por sua vez, possibilitou maior resistência com o passar dos anos, evidencia-se que suas características físicas, de alimentação e moradia” (que normalmente, são construídas de palafitas à beira dos rios) são

análogas aos dos indígenas. Os ribeirinhos usufruem da natureza de forma sustentável, o que permite a conservação do meio ambiente, pois é desses locais em que retiram sua alimentação e sustento familiar.

Conhecer as especificidades da população ribeirinha torna-se importante para que haja mais discussões acerca do seu modo de vida, fazendo com que as pessoas não venham a rotular essas comunidades como "preguiçosas, sem ânimo ou inertes". Assim, Hecktheuer, Souza e Hecktheuer (2018) argumentam que essas comunidades possuem uma relação não capitalista de produção mediadora, fazendo com que o agricultor dessas regiões produza apenas para sua subsistência, e o excedente é trocado por alimentos em alguma mercearia. Outro fator importante, é que o modo de trabalho das comunidades ribeirinhas é o fato de que a mão de obra utilizada no processo produtivo é a familiar.

Conforme Caetano, Silva e Alves (2017) na comunidade ribeirinha de São Carlos atualmente, além de atividades tradicionais como pesca, agricultura e extrativismo, uma pequena parcela dos moradores são funcionários públicos (cerca de 10% da população). Outra atividade econômica da comunidade é o comércio (mercearias, bares, farmácia, pousadas e revenda de produtos locais). Entretanto, alguns sujeitos ribeirinhos continuam praticando as atividades tradicionais dessa população, mas outros se veem no mundo do trabalho (capitalismo), pois o mesmo busca alternativas para a sobrevivência, deixando de vivenciar as experiências próprias da sua comunidade. Para tanto, reforça-se que a educação ribeirinha é cada vez mais importante/necessária nessas comunidades, pois é por meio dessa educação que os sujeitos ribeirinhos irão adquirir maiores conhecimentos e analisar possibilidade de sobreviver do trabalho dentro do seu contexto em que vivem.

3. ESCOLAS RIBEIRINHAS

As escolas ribeirinhas encontram grandes dificuldades atualmente, principalmente por se localizarem em locais distanciados de difícil acesso. De acordo com Mendes et al. (2008) as populações ribeirinhas apresentam dificuldades tais como, problemas de inclusão social, dificuldades encontradas na adaptação com a sala de aula, carência nos materiais pedagógicos etc. As escolas têm uma estrutura física construída em madeira, ligada ao rio e algumas casas ao seu entorno, de palafitas sendo que algumas escolas não têm energia elétrica. Percebe-se que o

cenário das escolas ribeirinhas é muito precário e com poucos investimentos por parte do governo.

Diante desse cenário, muitos pesquisadores têm contribuído na superação das relações opressoras e preconceituosas que se estabelecem no âmbito escolar ribeirinho, com propostas para a formação de professores e defesa da população ribeirinha. Segundo Amaral (2012) as escolas ribeirinhas não possuem bibliotecas, não existe espaço para a leitura, as salas são multisseriadas e os livros ficam em cima de uma carteira improvisada como estante. E ainda enfatiza a necessidade de adquirir livros e renovar o acervo.

Percebe-se aqui as condições precárias tanto físicas quanto pedagógicas. Mendes et al. (2008) relata que as principais peculiaridades da escola rural-ribeirinha é a organização pedagógica em classes multisseriadas, e que este modelo é predominante nestes espaços, e apresentam-se em residências ou salões comunitários. O docente que participa deste processo de aprendizagem acaba vivenciando diversos papéis, pois, leciona, faz merenda, dirige, limpa a escola e, lida com várias idades e níveis de aprendizagens que estão vinculados à grande evasão escolar e a repetência. Amaral (2012) fomenta que têm constatado que são altas as taxas de repetência e evasão escolar nas comunidades ribeirinhas, pois apresentam realidades desafiadoras como a diversidade cultural, a variedade linguística e um precário nível socioeconômico. Essas características das escolas ribeirinhas estão intrinsecamente relacionadas à falta de políticas públicas e o não reconhecimento da cultura ribeirinha.

Diante desse cenário, recentemente a Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Velho dispõe de uma Divisão de Ensino Rural (DIER) e dois Núcleos de Ensino que concentram técnicos e profissionais da educação para discutir e refletir com os moradores locais as políticas públicas para a educação. Conforme Simão e Brasil (2010) são atendidas as comunidades do Baixo Madeira: São Carlos, Calama, Nazaré e Demarcação. É importante ressaltar que nessa região do Baixo Madeira, o transporte escolar é todo fluvial, e conforme as autoras, para ampliar o atendimento, uma nova proposta foi colocada em prática para atender as séries finais do ensino fundamental: o Projeto Ribeirinho. Conforme as autoras:

O Projeto Ribeirinho foi o início de uma das grandes ações desafiadoras executadas que ampliava o atendimento do ensino fundamental com a implantação do 6º, 7º, 8º e 9º anos, pois até então, era oferecido apenas as quatro séries iniciais. Com a falta completa de profissionais da educação naquela região não havia outra saída senão enviar professores às localidades. Mas as dificuldades não se encerravam apenas na falta de profissionais dispostos a aceitar o desafio de atuar com o ensino formal dentro da

floresta, a falta de infra-estrutura, o desconforto das longas viagens de barco e voadeira, a ausência de material didático adequado, enfim, os problemas eram muitos, mas não eram maiores do que a vontade política de solucioná-los. Foi assim que nasceu o Projeto Ribeirinho: pensar a implantação das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em forma de projeto especial. (SIMÃO; BRASIL. 2010, p. 6).

Assim, o Projeto Ribeirinho foi pensado para atender as necessidades das comunidades ribeirinhas, levando em consideração suas dificuldades. Simão e Brasil (2010) fomentam que o Projeto Ribeirinho é aplicado de forma semipresencial, com períodos de estudo junto aos professores, e períodos de estudos com atividades não presenciais, em que os alunos executam tarefas de pesquisas dentro da floresta, leitura e escrita de suas reflexões cotidianas. Vale ressaltar que com a implementação do Projeto Ribeirinho, os alunos têm a possibilidade de explorar melhor os recursos da floresta, fazendo com que pensem no desenvolvimento de sua localidade. Esse projeto é executado por professores que residem em Porto Velho, que passam um período semanal e quinzenal em cinco localidades: Reserva extrativista Lago do Cuniã, Nazaré, Santa Catarina, Papagaios e Demarcação.

Evidencia-se que a implementação de políticas públicas propicia melhores condições para a educação ribeirinha, tanto para os alunos, quanto para os professores. Simão e Brasil (2010) argumentam que uma comunidade que estuda seu espaço, seu ambiente, que defende seu local, está protegida e pronta para enfrentar todas as relações sociais e políticas. Vale ressaltar que embora essas populações ribeirinhas tenham o direito sobre a Educação do Campo, mas, elas, em grande medida estão inseridas na educação rural, descontextualizada de suas vidas.

4. A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA E OS SEUS DESAFIOS

Grandes desafios os sujeitos ribeirinhos enfrentam, tanto pela invisibilidade das suas características culturais no currículo das escolas da “zona urbana” excluindo os saberes sociais e culturais dos ribeirinhos, quanto pelas dificuldades de acesso no trajeto para chegar a essa escola. Além disso, que essa educação urbanizada, tradicional, engessada nos livros didáticos pode, de certa forma, reduzir a produção de saberes destes sujeitos que vivem nesse contexto social.

Desta maneira os ribeirinhos, também enfrentam um dos maiores descasos dos poderes públicos ao fechamento das escolas do campo próximo da sua comunidade, nesse quadro, as escolas ribeirinhas recebem pouco incentivo do governo, as escolas são precárias, há também a desvalorização dos educadores e salários baixos. Assim, conseqüentemente as escolas que

atendem esse público são extintas, como não tivessem indivíduos que dependessem da Educação do Campo, sendo assim forçado a frequentar uma escola urbana, passando horas a mais no trajeto a caminho da escola.

Conforme diz Carvalho e Montuani (2015) esse conhecimento dos rios interfere no cotidiano da cultura local e da escola. Conhecimento de mundo que fica invisível, ignorado pela escola quando não os aborda trazendo-o para seu currículo. Este parece ser um conhecimento rico e oportuno para que os alunos tecessem discussões e fizessem análises de sua realidade tão peculiar trazida pelas águas.

A escola ribeirinha geralmente tem seu acesso por meio da água, as crianças precisam passar por longos trajetos em barcos para chegarem à escola, mesmo com toda dificuldade demonstram estarem felizes por estudar. De acordo com Carvalho e Montuani (2015) é a alegria é ressaltada nos rostos dos alunos que, mesmo com dificuldades de acesso e deslocamento, sempre chegavam à escola com brilho no olhar, que faz entender que grandes são os desafios para se alfabetizar e letrar em uma comunidade na qual a realidade cultural é bastante diferenciada da realidade urbana.

Com um olhar desprendido de preconceito cultural precisa-se pensar maneiras de favorecer o desenvolvimento das crianças ribeirinhas. Como as próprias têm suas especificidades e o meio em que elas estão inseridas é constituída com diversidades específicas, fomenta inserir esse cotidiano no currículo para que essa comunidade sinta-se parte da sua própria educação.

No ano de 1988, ocorreu a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que trouxe uma discussão fundamental para os avanços para as escolas do campo, visto que, nessa conferência refletiram sobre a nova maneira de planejar a Educação do Campo (antes chamada educação rural). Dessa forma, em 2004 houve II Conferência Nacional para reafirmar a denominar de Educação do Campo (CALDART, 2004), em vista de mudanças na educação ribeirinha e superação dos seus desafios.

Para minimizar os desafios da educação ribeirinha, há necessidade de políticas voltadas para investimentos e recursos financeiros para a melhora da estrutura física dessas escolas, qualidade de ensino, um currículo com valorização da cultura local e faz se necessário também um profissional qualificado na compreensão dessa realidade local. “Há que pensar em um modelo que faça o professor “criar laços” na escola; identificar-se com os alunos e com a sua cultura, seus costumes, seus hábitos, suas tradições.” (AMARAL, 2012 p.195) para que possa haver uma

interação do professor com o aluno, no qual se torna mais fácil o desenvolvimento do aprendizado que é de direito e suma importância para os ribeirinhos.

5. SABERES CULTURAIS DOS RIBEIRINHOS

Neste contexto histórico e cultural dos ribeirinhos é preciso ter respeito, pois há muito preconceito sobre esta cultura. Citado por Amaral (2002), o conhecimento das culturas permite a consciência da discriminação e a capacidade de interagir com a diferença. Sendo a cultura local o ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos, entendemos que o melhor conceito de cultura é aquele que nos faz sabê-la como a produção de fenômenos que contribuem para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social.

Segundo Amaral (2002) tomaremos os termos cultura popular, cultura cabocla e cultura amazônica, indistintamente uns pelos outros, acrescentando a eles o termo “cultura ribeirinha”. Sendo assim, temos que a cultura amazônica é influenciada primeiramente pela cultura ribeirinha, sendo que esta também é o resultado acumulado em amálgama das outras culturas que absorveu, especialmente dos nordestinos migrados para a Amazônia no período da borracha.

Devido o contato direto com a natureza, os ribeirinhos apropriaram-se das propriedades medicinais naturais existentes na floresta. Esses são saberes acumulados ao longo dos anos, que se perpetuam ainda hoje. De acordo com Santos (2018, p. 70) “se destaca a comprovação de curas através de ervas medicinais “descoberta” pelos saberes locais, que atualmente vem sendo exploradas e apropriadas por boa parte da indústria farmacêutica”. Conforme o autor uma tradição dos povos ribeirinhos de Porto Velho é a valorização de benzedadeiras.

Na Capital do Estado de Rondônia, onde se formaram os primeiros grupamentos da comunidade local, Dona Cotinha, uma conhecida benzedeira que morava no Bairro Areal, centro da Capital, tratou de gerações. Na época em que os médicos eram raros, um sem número de famílias, notadamente aqueles mais pobres, procurava o socorro da conhecida benzedeira, que dava conta de diversos males curando ‘mau olhado’ ou ‘quebranto’, ‘espinhela caída’, dores de cabeça dentre outros. Era especialmente solicitada pelos atletas que vinham curar lesões esportivas como ‘desmentiduras’, luxação, ‘carne trilhada’ etc. (SANTOS, 2018, p. 71-72).

Além das propriedades medicinais, o povo ribeirinho busca a sua sobrevivência por meio da natureza. De acordo com Corrêa (2003) o amazonense da zona rural ribeirinha dedica-se à agricultura em seus roçados, à pesca, ao extrativismo da castanha, da goma não elástica - o látex,

do óleo de copaíba e de andiroba, da coleta de açaí, do tucumã e de outras frutas da época, durante as cheias dos rios. Na época da seca, é comum encontrar as famílias dos povoados às margens do rio Madeira dedicando-se ao cultivo do milho, da mandioca, da melancia, da banana ou fazendo farinha d'água (feita da mandioca brava), não só para o consumo próprio, mas também para comercializar na cidade; busca-se lenha, e, quando necessário, palha para fazer ou refazer o telhado da casa. A pesca, o açaí, a farinha, a coleta da castanha e o artesanato são vendidos na cidade e ajudam na renda familiar. Porém, na hora de vender seus produtos percebe-se o quanto os ribeirinhos não são valorizados, são mal pagos pelos produtos.

Esta cultura vai passando de geração a geração, dos mais velhos para os mais novos, neste processo desenvolve a aprendizagem para a sua sobrevivência. Segundo Brandão (2007), assim, tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade.

É preciso preservar esta cultura que os povos ribeirinhos e indígenas trazem consigo, quando este grupo é inserido em uma escola formal, os professores precisam respeitar o saber do seu aluno, por que o aluno possui um saber diferente do seu professor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicaram que as escolas ribeirinhas são caracterizadas como lugar de inferioridade e atraso, surgindo a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação dos sujeitos inseridos no contexto da educação. Também faz-se necessário que haja o reconhecimento do processo de construção e resistência das escolas ribeirinhas, da identidade, visibilidade da cultura ribeirinha, seus saberes e peculiaridades.

Mediante os aspectos, peculiaridades e desafios da educação ribeirinha, faz necessário que haja o reconhecimento do processo de construção e resistência das escolas ribeirinhas, da identidade, visibilidade da cultura ribeirinha, seus saberes e peculiaridades. Surge também a necessidade de reflexão da sociedade em geral de que a comunidade ribeirinha deve ser respeitada e que o preconceito e estereótipos que lhes são atribuídos sejam eliminados. E que os

educadores estejam engajados na superação dos preconceitos, e que possam conhecer o local da cultura propiciando aos educandos ribeirinhos uma aprendizagem significativa de acordo com a realidade em que vivem.

Considera-se, portanto, que a sociedade em geral, os governantes e a comunidade acadêmica possam dar visibilidade às comunidades ribeirinhas para superação das relações opressoras, garantindo acesso facilitado às escolas ribeirinhas propiciando uma educação de qualidade, e o conhecimento da cultura ribeirinha.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel. Proposta Para a Formação de Professores Ribeirinhos no Estado de Rondônia. **Revista Exitus**. v.02. n.01. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIOS/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/82-163-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIOS/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/82-163-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 03, Nov. 2018.

BRASIL, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA. Acesso em 21 de agosto de 2021.

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação** Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIOS/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/BRANDÃO,%20C.%20R.%20O%20que%20é%20educação%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIOS/AppData/Local/Packages/MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/BRANDÃO,%20C.%20R.%20O%20que%20é%20educação%20(1).pdf). Acesso em: 25, Nov. 2018.

CAETANO, Renato Fernandes; SILVA, Raimundo Nonato Pereira da; ALVES, Eva da Silva. **O TERRITÓRIO COMO ELEMENTO CONSTITUIDOR DA IDENTIDADE SOCIOCULTURAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: A Constituição Sócio-Histórica da Comunidade Ribeirinha de São Carlos (Baixo Madeira, Porto Velho/RO)**. Disponível em: <https://doi.org/10.31517/rsa.v2i5.208>. Acesso em: 24 Nov. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004.

CARVALHO, MARCIA; MONTUANI, DANIELA. Esse rio é minha rua-um olhar sobre as práticas de alfabetização e letramento nas escolas ribeirinhas. **Revista Marupíra**, v. 2, p. 94-108, 2015.

CONTE, Isaura Isabel; PEREIRA, Janete de Araújo; SANTOS, Renato Ebersson de Souza. **Educação do Campocom Pedagogia da Alternância na rede pública de ensino básico. II**

JORNADA DO HISTEDBR-RO. Educação e Marxismo: 200 anos de Karl Marx/100 anos de Reforma de Córdoba – Porto Velho/RO. 10 a 12 de outubro de 2018 p. 18 a 28.

CORRÊA, Maria. Primeira Versão. **Ribeirinhos do Madeira.** v.6. Ed. Nilson Santos. Disponível em:

file:///C:/Users/USUARIOS/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Ribeirinhos%20do%20Madeira%20(1).pdf. Acesso em: 25, Nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo, Editora Atlas S.A. 2002.

MENDES, Leila. et al. A Prática Docente Em Uma Escola Ribeirinha Na Ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico. **Revista Educação.** Porto Alegre, v.31. n.1. 2008. Disponível em:<file:///C:/Users/Win%207/Downloads/551-9798-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 Nov. 2018.

SANTOS, Franklin Vieira dos. **POPULAÇÃO RIBEIRINHA DE RONDÔNIA E O ESTATUTO DO DESARMAMENTO:** compreensão do Direito Penal a partir da teoria do delito culturalmente motivado. Tese submetida ao Curso de Doutorado Interinstitucional em Ciência Jurídica da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI/Faculdade Católica de Rondônia/FCR, para obtenção do título de Doutor em Ciência Jurídica. Porto Velho, 2018, 256 p. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/258/TESE%20-%20FRANKLIN%20VIEIRA.pdf>. Acesso em: 22 Ago. 2021.

SIMÃO, Berenice P.; BRASIL, Walterlina Barboza. As políticas públicas na educação do campo em porto velho: um olhar especial para a área ribeirinha. **Reunião anual da sbpc,** Porto Velho-RO, 2010. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/6426.htm>: Acesso em: 24 Nov. 2018.

SOUZA, Dayana V.S. de. **Currículo e Saberes Culturais das Comunidades dos Discentes Ribeirinhos do Curso de Pedagogia das Águas de Abaetetuba – Pará.** 2011. Disponível em: <https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=b713a9d4e7&a>. Acesso em: 27 Out. 2018.

XAVIER, Gicelma C.C; PESSOA, Maria do Socorro. **Estudos Sociolinguísticos sobre os ribeirinhos do Vale do Guaporé em Pimenteiras/RO.** Disponível em: file:///C:/Users/Win%207/Downloads/289-898-1-PB.pdf. Acesso em: 25 Nov.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO EDUCAMPO FRENTE À PRESERVAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JI-PARANÁ/RO

Leandro de Souza Xavier¹

leo99xavier@gmail.com

GT, 06 apresentação oral

RESUMO

Este texto apresenta um esboço do projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores do educampo frente à preservação ambiental em escolas da rede pública municipal de Ji-Paraná/RO”. Busca-se compreender como é construída a formação dos professores voltada ao meio ambiente e como isso impacta na realidade das comunidades locais, circunvizinhas à escola a ser pesquisada. A estrutura metodológica será a pesquisa-ação, com uso de inserção com observações na escola e na comunidade, uso de entrevistas e questionários. Essa pesquisa visa abordar especificamente como a Secretaria Municipal de Educação (Semed) trabalha o processo formativo com vistas à educação ambiental/preservação do ambiente; como se dá o processo formativo para a educação ambiental na escola e, se há outros atores envolvidos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educampo. Comunidade. Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta ideias de um projeto de pesquisa a ser apresentado em uma seleção de Mestrado na Universidade Federal de Rondônia, cujo estudo se debruça na formação de professores e na educação ambiental. Assim, apresento o tema, o problema de pesquisa em linhas gerais, os objetivos, a justificativa e a fundamentação teórica. O texto é apresentado no evento para fins de receber contribuição na apresentação do GT.

A escolha dessa temática se deu pelo fato de minha pesquisa anterior, no trabalho de conclusão de curso (TCC) ter sido um estudo sobre a relação entre as famílias e escola Irineu Antônio Dresch, que faz parte do projeto Educampo de Ji-Paraná. A escola pesquisada utiliza-se da pedagogia da alternância como método e concepção de ensino e diante disso, consideramos importante conceituar o Educampo e a pedagogia da alternância. Antes disso, porém, cabe conceituar o que é Educação do Campo (EdoC), visto que o Educampo, também foco da futura pesquisa, faz parte dela.

A Educação do Campo surgiu no final da década de 1980 por iniciativa e pressão dos movimentos

sociais, em especial o Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que fez emergir uma educação humanizadora para sujeitos camponeses/as, na perspectiva de superar a educação rural (CALDART, 2012). Nesse sentido: “A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, 259. Grifos da autora).

Nesse aspecto, a EdoC possui como (pre)ocupação central a escolarização dos sujeitos do campo em suas comunidades/local onde vivem e, o Educampo veio a ser um projeto que surgiu com esse mesmo interesse, buscando não ofertar mais qualquer educação para os sujeitos do campo, tampouco os transportar durante horas e horas para escolas na cidade. Além disso, Caldart (2012) é enfática em dizer que a EdoC é uma educação contextualizada com a vida e a cultura de seus sujeitos, e diante disso defende a ideia da existência da escola nas comunidades camponesas.

O Educampo do município de Ji-Paraná/RO surgiu a partir de experiências desenvolvidas no estado do Espírito Santo, numa perspectiva de tentar fazer algo diferente visando resultados positivos nas então escolas rurais municipais. Ele foi criado pela Lei Municipal 2759/2016, pois buscava-se uma saída para fortalecer as escolas no meio rural, assim como os sujeitos da agricultura familiar, e para isso se apostou na Pedagogia da Alternância (P.A.), por inspiração nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Conforme podemos verificar:

No município de Ji-Paraná a situação das escolas do campo apresentavam como principais desafios a serem superados: qualidade do ensino oferecido nas escolas do campo; buscar uma melhor saída frente ao deslocamento de todos os alunos do ensino médio para escolas da rede estadual, situadas na cidade, inclusive onerando os custos das longas distâncias percorridas em ônibus no transporte público; formação específica para professores/as que atuavam nessas escolas diante da política nacional de Educação do Campo, conforme definições da Resolução MEC/01/2002. Mediante essas questões, no ano de 2013 a Semed teve a iniciativa de fazer acontecer o I Seminário de Educação do Campo, e, a partir dele foi constituída uma Comissão para viabilizar uma Nova proposta para a Educação do Campo no município (CONTE; PEREIRA; SANTOS, 2018.).

Sobre a pedagogia da alternância, Oliveira destaca que:

Na Pedagogia da Alternância a escola tem por finalidade ‘estudar a vida’, por isso sua organização está constituída de espaço/tempo denominado de estadias organizadas de períodos com a família/comunidade e na escola, que é espaço de estudo dos conteúdos das disciplinas que contribuem para a compreensão da vida. Dessa forma, a vida se torna o eixo central da aprendizagem. Do meio brota a indagação, a inquietação e problematização. A escola é o local de escuta e reflexão dos problemas levantados, ou seja, receptora das inquietações e propulsora da ação reflexiva (2016, p. 57).

A Pedagogia da Alternância traz como concepção uma educação que se dá não somente na escola, mas em uma escola que adequa a forma de conhecimento com e na realidade do aluno/a, com a preocupação de influenciar no desenvolvimento local e regional (GIMONET, 2007). Nessa mesma ideia o autor defende que essa Pedagogia proporciona um salto qualitativo frente a sociedade individualista e competitiva, pois trabalha com valores humanísticos, para formar caráter em prol do coletivo.

A lei 9.765/99, que trata da educação ambiental também é mencionada como um marco importante da história da educação ambiental no Brasil, pois ela deixa claro no Art. 11: A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Como o Educampo é uma interlocução formativa entre estudos da/na escola com as comunidades, pretendo saber como ocorre a formação de professores relativa à educação ambiental e, como ela se desdobra na prática na escola e na comunidade atendida.

Como se pode perceber, nosso projeto de pesquisa está implicado em: formação de professores; Educampo/educação do campo e, educação ambiental. Em minha pesquisa anterior, ao pesquisar professores, alunos e seus familiares pude compreender o quanto o Educampo incide na vida da comunidade, leva os alunos a circular entre a comunidade e para fora dela para aprenderem conteúdos nas visitas pedagógicas, e no próprio desenvolvimento da estadia letiva. Diante disso é que apresento a seguir um esboço da justificativa, problema de pesquisa e objetivos, fundamentados teoricamente.

A pretensão do projeto de pesquisa

A justificativa deste tema de pesquisa se deu devido a importância do conhecimento dos professores que atuam no Educampo, trabalharem educação ambiental, visto que o projeto articula diretamente vida escolar e comunidade. O Educampo possui instrumentos da pedagogia da alternância que possibilita tanto a relação com a comunidade, e, nesta relação a possibilidade de trabalhar questões do ambiente, tanto com alunos como com suas famílias e outros da comunidade.

Ao que conheço do Educampo, devido a inserção na escola em projeto de extensão da UNIR e na pesquisa desenvolvida por causa do TCC, pode-se trabalhar educação ambiental no plano de estudo onde os professores tem a oportunidade de trabalhar temas voltados à natureza em todas as disciplinas; na formação de famílias podendo ir ao encontro do desenvolvimento

sustentável e necessário; nas visitas pedagógicas dos alunos/as, em que os educandos têm a oportunidade de sair dos muros da escola, dessa forma fazendo visitas voltadas ao meio ambiente, assim conhecendo na prática o real valor de preservação dos recursos naturais da comunidade.

Um fator em que me chama bastante a atenção de fato é o agronegócio ser bastante presente na região, com territórios extensos de criação de gado de leite e de corte e, nesse aspecto fica a pergunta: será que as comunidades camponesas da agricultura familiar sofrem impactos das ações do agronegócio: elas estão sendo auxiliadas no fator de impacto à natureza? A formação dos professores e das famílias estão embasadas na real preocupação dos recursos naturais, sobretudo, os hídricos? Além da formação de professores no Educampo, existem projetos do município ou da comunidade com apoios de técnicos ou de empresas parcerias existentes? Os professores participam dessas formações?

Outro fator que interfere em meu interesse de pesquisa é que há pouca pesquisa dentro das comunidades ou que as envolvam, de modo que se possa conversar e entender o ponto de vista das famílias e apontar para possíveis interferências sobre o uso dos recursos naturais para a própria comunidade, fazendo-os amadurecer a ideia de preservação e a importância à fauna e a flora da região. Dessa forma a pesquisa traz uma reflexão para a comunidade de construção, planejamento e a necessidade de cuidado como um todo dentro do ambiente, considerando a vida das pessoas.

A educação ambiental esta amparada pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, em que aborda uma Política Nacional de Educação Ambiental assim sendo obrigatória a Educação Ambiental em todos os parâmetros de formação da educação brasileira. A lei 9.765/99 precisa ser mencionada como um marco importante da história da educação ambiental no Brasil, porque ela resultou de um longo processo de interlocução entre ambientalistas, educadores e governos (BRASIL, 1999).

Segundo Lima (2004), a escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e, principalmente, perceberem-se como integrantes do meio ambiente. A educação formal continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social.

Na concepção de Santos e Farias (2004) enfrentamos um momento de mudança de paradigma com relação à concepção de uso de recursos naturais e convivência com o meio ambiente. A crise que vivenciamos pode ser considerada como uma crise de valores, o que tem gerado problemas sociais e ambientais das mais variadas proporções.

Segundo Guedes (2006) é possível perceber, que a Educação Ambiental é um caminho possível para mudar atitudes e, por consequência, o mundo, permitindo ao aluno construir uma nova forma de compreender a realidade na qual vive, estimulando a consciência ambiental e a cidadania, numa cultura ética, de paz, de solidariedade, de liberdade, de parceria e partilha do bem-comum, da habilidade, da delicadeza e do bom senso. Ou seja, a Educação Ambiental é aquela que permite o aluno trilhar um caminho que o leve a um mundo mais justo, mais solidário, mais ético, enfim, mais sustentável.

Numa visão elucidadora, Maranhão (2005, p. 4), assim afirma;

Ao divulgar os resultados do último Censo Escolar, o INEP deu destaque ao fato de que 65% das escolas de ensino fundamental inseriram a questão ambiental em suas práticas pedagógicas. Cumprem sua obrigação, já que se trata de um dos temas transversais ao currículo obrigatório. [...] No entanto, sabemos que, devido à precariedade da infraestrutura de nossos estabelecimentos, torna-se difícil para os professores abordar a questão de maneira adequada e com conhecimento de causa. Por isso temos que aplaudir aquelas escolas que se empenham em formar cidadãos e futuros profissionais segundo a ótica do desenvolvimento sustentável. É pouco e os poderes públicos precisam não só fornecer mais recursos humanos e financeiros a fim de que essas ações sejam multiplicadas, mas avaliar sua eficácia.

Para Carvalho (2006) a Educação Ambiental é conteúdo e aprendizado, é motivo e motivação, é parâmetro e norma. Vai além dos conteúdos pedagógicos, interage com o ser humano de forma que a troca seja uma retroalimentação positiva para ambos. Educadores ambientais são pessoas apaixonadas pelo que fazem. E, para que o respeito seja o primeiro sentimento motivador das ações, é preciso que a escola mude suas regras para se fazer educação ambiental de uma forma mais humana.

Nesse sentido, minha pergunta de pesquisa pretende desvelar como se dá a formação de professores/as para a educação ambiental no Educampo de Ji-Paraná, considerando os processos formativos da Secretaria de Educação e também os instrumentos da pedagogia da alternância nos fazeres cotidianos da escola junto à comunidade. O objetivo geral desta pesquisa consiste, portanto em compreender como é construída e desenvolvida a formação dos professores voltada

ao meio ambiente e como isso impacta na realidade dentro da comunidade, no Educampo. Seguido, nos objetivos específicos nos propusemos a: descrever os meios e a forma de como ocorrem os processos formativos de professores; acompanhar e descrever sobre os desdobramentos concretos da educação ambiental do Educampo na comunidade, tendo mapeado uma escola; perceber como a educação ambiental ocorre a partir das aulas com alunos, em uma turma a ser selecionada.

A metodologia da pesquisa é o caminho trilhado para o desenvolvimento da pesquisa, juntando teoria e prática, ou seja: método, técnica e criatividade, segundo Minayo (2011). A estrutura metodológica desta pesquisa possui se embasa na pesquisa qualitativa, utilizando como método a pesquisa-ação, que para Tiollent (2011) é a pesquisa com intervenção do pesquisador. Nesse momento vislumbro que como técnicas de pesquisa terei de fazer observações em processos formativos da Semed, da escola, observação em sala de aula e acompanhamento dos instrumentos da pedagogia a alternância na relação com a comunidade. Talvez será preciso fazer entrevistas, uso de questionários e registros fotográficos.

Segundo Lakatos o

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (2003, p. 201).

O exercício de pesquisa não é algo neutro, ainda mais quando se trata de educação ambiental, e, em nosso caso de pesquisa, colocando em evidência a educação do campo com os interesses das comunidades que vivem na/da pequena agricultura versus o agronegócio que se baseia em grandes extensões de terra e uso de agrotóxicos e de outros insumos químico-industriais, que destroem o ambiente, mas as grandes empresas o maquiagem com o “agro é pop, agro é tec, agro é tudo” e dizem fazer sustentabilidade. De acordo com Leff (2006, p. 62):

A problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais. Sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões tecnológicos gerados por uma racionalidade econômica a curto prazo, numa ordem econômica mundial marcada pela desigualdade entre nações e classes sociais. Este processo gerou, assim, efeitos econômicos, ecológicos e culturais desiguais sobre diferentes regiões, populações, classes e grupos sociais, bem como perspectivas diferenciadas de análises.

Este texto é a pretensão de um projeto de pesquisa, ainda em construção, mas já temos estudos exploratórios que nos permitem apontar caminhos da pesquisa. Precisamos considerar

que o Educampo ainda é recente, tendo início em 2016 em diante, sendo que de duas em duas escolas foram aderindo a ele, até chegar a seis escolas nesse momento. Os professores das escolas do Educampo são residentes da zona urbana e se deslocam para a zona rural todos os dias e, os alunos são todos da zona rural. Os professores participam de formações específicas do Educampo e nos interessa adentrar ainda mais nesse universo, pois, uma escola considerada de educação do campo não pode fazer uma educação qualquer.

Kolling, Nery e Molina (1999, p. 92) declaram:

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza, trabalhando em parceria com as famílias.

Para respaldar o descrito acima, podemos citar o Parecer do CNE/MEC de nº1/2006 que trata da educação do campo e pedagogia da alternância em escolas do campo, enfatizando que se faz necessário aproximar o cotidiano das comunidades com os sujeitos da escola, e por isso, alterna dias de aprendizagem escolar com as vivências de estudo e trabalho nas famílias.

[...] a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (PARECER CNE/MEC, 01/2006).

Como este texto é um esboço de projeto ainda não possui conclusões, pois, precisa-se desenvolver a pesquisa e espera-se que essa pesquisa possa contribuir com a formação de professores e com elementos que possam ajudar a comunidade com relação à preservação ambiental, fortalecendo o projeto de educação do campo. Sabe-se que as leis que amparam o desenvolvimento sustentável, como plano nacional de agroecologia (Planapo), existem, assim como a lei que trata de educação ambiental, agora, como estão sendo postas em prática nos mais diversos locais, é o que precisamos saber e esta pesquisa se propõe a contribuir, modestamente.

E escolha em desenvolver este projeto para apresentar ao Mestrado na Unir se dá pelo fato da Unir ser uma universidade pública, com um curso que está a meu alcance, e com linhas de pesquisa em que vejo a clara possibilidade de desenvolver o projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 01/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

CALDART, Roseli Saete. **Educação do campo**: Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, expressão Popular, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura de. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTE, Isaura Isabel; PEREIRA, Janete de Araújo; SANTOS, Renato Ebersson de Souza dos Santos. Educação do Campo com Pedagogia da Alternância na rede pública de ensino básico. **II JORNADA DO HISTEDBR-RO**. Educação e Marxismo: 200 anos de Karl Marx/100 anos de Reforma de Córdoba – Porto Velho/RO. 10 a 12 de outubro de 2018 p. 18 a 28.

GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso**. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (coleção AIDEFA).

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Waldyr. **Aprendizagem e classificação social: um desafio aos conceitos**. Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004. Disponível em: <http://www.isep.com.br/FORUM5.pdf>.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Educação ambiental: a única saída**. 2005. <http://www.magno Maranhao.pro.br>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Suézio de. **O ensino de filosofia na pedagogia da alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo**. 2016, 122p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JI-PARANÁ. Lei Municipal nº 2957, de 30 de junho de 2016, estabelece a **Comissão para Implantação do Projeto Educampo**.

THIOLLET, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

SANTOS, Edna Maria dos; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **O educador e o olhar antropológico**. Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 20

APROXIMAÇÃO DA ESCOLA/PROFESSORES COM AS FAMÍLIAS NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ/RO

Leandro de Souza Xavier¹

leo99xavier@gmail.com

Cleiton William Santana²

willpedago@gmail.com

GT, 06: Relato de experiência

RESUMO: este trabalho tem como tema a Educação do Campo, tratando em específico do Educampo, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Ji-Paraná/RO. O Educampo abrange nesse momento (2021) seis escolas situadas no campo e nossa inserção e pesquisa se deu em uma delas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Irineu Antônio Dresch, situada na linha 128 lotes 37/38, a cerca de 20 km da sede do município. Traremos, portanto, elementos de vivência desde um projeto de extensão no ano de 2019 somado a uma pesquisa com 40 famílias da escola, que devido a pandemia do COVID 19, foi preciso usar um questionário/aplicativo do *Google Forms*, enviado por telefone celular. O objetivo deste relato é mostrar e refletir sobre a aproximação da escola e dos professores em si na vida familiar do aluno, implicando em relações com vínculos bem mais próximos, dessa forma demonstrando que a aprendizagem acontece de fato em combinação professor/escola com a família e a comunidade.

Palavras-chave: Educampo. Escola. Famílias. Alunos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como temática a Educação do Campo (EdoC), em específico o Educampo, que é um projeto educativo que vem sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Ji-Paraná/RO, atualmente em seis escolas do campo, com início no ano de 2016, amparado pela Lei 2957/2016. Trataremos aqui da escola Irineu A. Dresch, que aderiu ao Educampo no fim de 2018, pelo fato de ter vivido e desenvolvido ações de extensão como aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Além disso desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso (TCC) pesquisando a escola e assim tive maior proximidade com as família dos alunos/as. Somado a isso, conta-se com a experiência de um professor que atua na escola.

Com o Educampo se desenvolve educação do campo no sentido de fazer educação contextualizada com a vida dos sujeitos das escolas e suas comunidades, respeitando cultura e diversidade, portanto, a escola do campo, não é nem pode ser uma escola qualquer e, é essa mudança

que ainda está ocorrendo com a construção do Educampo Irineu Dresch. A escola no campo precisa ser uma escola que vem ao encontro dos interesses das comunidades. Kolling, Nery e Molina (1999, p. 92) declaram:

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza, trabalhando em parceria com as famílias.

As famílias devem entender que são peças fundamentais na vida escolar dos filhos, porém o papel de interlocutor para esse entendimento parte de mecanismos elaborados pela gestão da escola. A busca de aproximação deve ser uma quebra de paradigmas que as famílias tem de que a escola é um espaço de aprendizado de seus filhos sem a sua participação ativa no processo.

Essa prática de ensino do Educampo no município de Ji-Paraná vem de um sistema adotado no estado do Espírito Santo, no município de São Mateus, onde são trabalhados os instrumentos da pedagogia da alternância. Entre esses instrumentos, um dos que faz relação direta com a realidade do aluno são as visitas às famílias, proporcionadas pela escola uma vez por mês, sendo sempre na segunda sexta-feira de cada mês.

O Educampo traz uma metodologia diferenciada onde os instrumentos da pedagogia da alternância exigem do aluno que ele faça pesquisa dentro da própria comunidade, então os alunos ficam um dia inteiro na escola uma vez por semana e na sexta-feira vivenciam a estadia letiva em suas casas e na comunidade. Assim, esse aluno passa esse tempo na comunidade socializando e aprendendo com o trabalho, a cultura, as rodas de conversas entre outros, mas sempre orientado pelo professor frente ao que irá descrever. Após isso, na semana seguinte, o educando socializa em sala seus relatos da estadia letiva.

A visita às famílias é um dos instrumentos da P.A. em que o professor tem um contato a mais com a realidade dos alunos, assim demonstrando que essa relação professor/aluno é de suma importância para o aprendizado e dessa forma, estreita os laços com as famílias/comunidade. As visitas são agendadas de acordo com as famílias, mas em meio dia de visita se consegue visitar apenas dois alunos por grupo de professores. Nessa visita, os professores seguem orientações de um formulário e tomam nota de algumas questões, mas a

intenção não é ir à família apontar problemas do aluno e sim conversar e compreender como vivem.

Como extensionista e professor tivemos a oportunidade participar de várias visitas, e como extensionista, a facilidade de programar as visitas se dava pelo conhecimento da comunidade, dessa forma a gestão sempre solicitava minha presença nas reuniões para melhor planejar as visitas. O planejamento se dava por linhas de moradia, verificando quantos alunos era mais viável visitar naquele momento. A visita sempre pareceria ter um tempo muito curto, pois quando chegávamos na casa dos alunos, era um momento único, onde o professor passava a entender o quão importante ele é na vida daquele aluno; as famílias ficam deslumbradas com as visitas e esses momentos eram quase inexplicáveis.

O interesse nesse tema de pesquisa se deu devido à proximidade que possuo com a comunidade, e como estagiário e extensionista que conviveu com os educandos se visitamos suas famílias no período de 2018/2019. Percebemos que havia um distanciamento entre família/escola, então para que houvesse essa aproximação as visitas as famílias foram a melhor maneira de amadurecer e trocar ideias tanto de professores quanto das famílias/comunidades. As visitas permitem trazer as famílias para dentro da escola e, as famílias levando a escola para dentro de suas residências, demonstrando que fazem parte do processo de aprendizagem de seus filhos, pois dessa forma essas famílias.

O que justifica esse artigo é a importância de sistematizar informações e reflexões, no intuito de fazer esse elo de aproximação entre as partes envolvidas, uma vez que conheço bem a base da comunidade que abrange o âmbito escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa-inserção na escola e na comunidade no ano de 2019, somado a utilização de um questionário do Google Forms aplicado em 2020, já em período de pandemia no Novo coronavírus/19. Caso não houvesse a pandemia, a pesquisa teria sido feita de forma presencial.

Relatos de observações e vivências entre escola e comunidade e dizeres das famílias

No decorrer das nossas observações, no processo de aproximação das famílias e escolas entre 2018/2019, podemos afirmar que havia um distanciamento da escola para com as famílias, até porque o Educampo começava naquele período e, antes disso, as famílias eram pouco

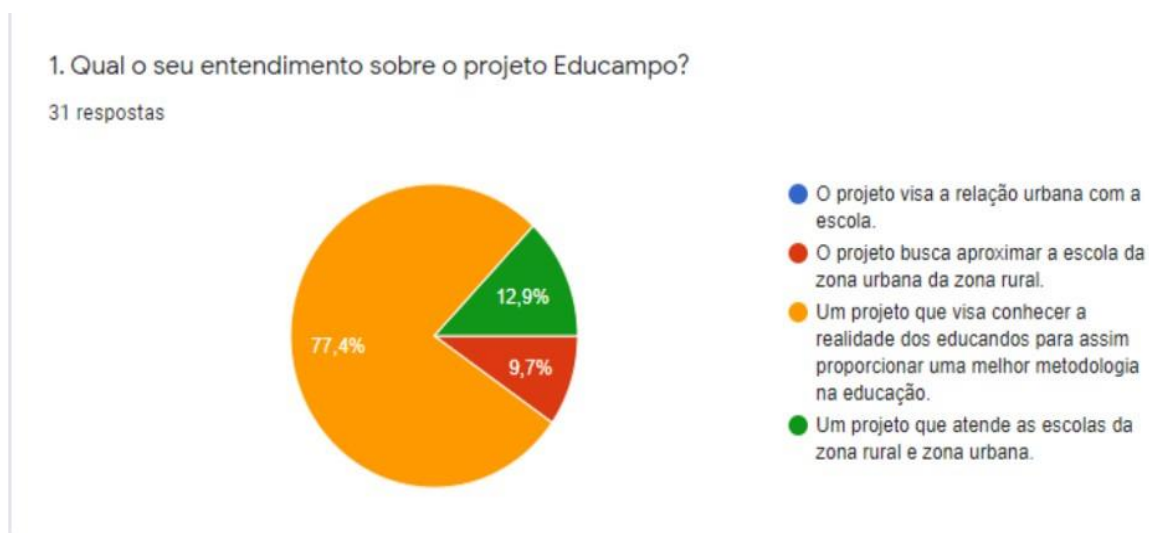
requeridas na escola. O educampo, ao utilizar a P.A. coloca no centro do processo educativo as famílias e a comunidade.

As visitas às famílias traz uma dinâmica de reconhecimento de território tanto para a gestão quanto para os professores. A partir disso, é feito um diagnóstico das famílias e dos alunos e dessa forma, entende-se mais de perto porque alguns alunos passam por certas dificuldades e isso reflete no seu aprendizado na escola. Outro ponto parte da elaboração da gestão para melhor atender cada indivíduo envolvido, um ponto da observação que não podemos deixar de expor é o convite para alguns pais, mães ou responsáveis para participarem da visita pedagógica onde há uma troca de experiência dos envolvidos.

A gestão preocupa-se em chamar pais para cada evento que participa ou faz, assim demonstrando que as famílias são a base daquele espaço, fazendo-os entender que é primordial a participação ativa deles/as. Dessa forma a pesquisa foi um olhar para a relação e entre escola e famílias trazendo à tona o que realmente precisa ser melhorado ainda, segundo a percepção das famílias.

A pesquisa se deu com quarenta famílias, essas foram escolhidas de modo aleatório dentro da comunidade, entretanto dessas quarenta famílias, trinta e uma responderam o questionário, assim sendo satisfatória a quantificação dos dados da pesquisa, que visa mostrar o que pensam acerca da escola e dessa aproximação dos professores com o âmbito familiar do aluno.

Para entender se as famílias estão entendendo a dinâmica abordada de aproximação dentro do projeto Educampo perguntamos:



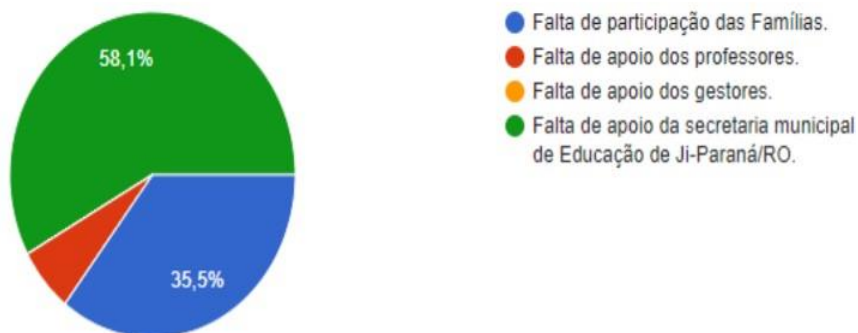
Fonte: Arquivo próprio (2021).

Percebemos nas respostas que nem todas as famílias entendem de fato o que é o educampo. Ainda é preciso ser trabalhado com elas o real objetivo e a importância do projeto para a comunidade, mostrando os benefícios dentro da realidade da comunidade.

Dando continuidade passamos a buscar saber, na pesquisa, as críticas, pois essas são de suma importância para que amadureça o elo de aproximação, também buscando pontos para melhor e tentar resolver questões, sempre que possíveis. Perguntamos:

4. Quais críticas têm a fazer sobre o Educampo na escola Irineu Antônio Dresch?

31 respostas



Fonte: Arquivo próprio (2021).

A pergunta em questão traz consigo um olhar atento para ter um diagnóstico procurando entender a visão das famílias, dessa forma buscar amadurecer ideias dos envolvidos para que haja uma nova proposta que venha melhorar essas falhas que as famílias pesquisadas apontam. Vejamos que a maioria das famílias apontam que falta apoio da Semed, mas também falta participação delas próprias. Entendemos que a relação da Semed pouco aparece de forma direta com as famílias; a suas relações se dão com professores, gestores e equipe de apoio.

Segundo Rodrigues a Pedagogia da Alternância;

[...] não é nem pode ser tomada como uma pedagogia pronta, importável e exportável. Venha de onde vier ela não possui um modo de usar. Qualquer tentativa de colocá-la acima da história, contexto cultural, dos valores e das tradições regionais pode converter-se num erro grave. A pedagogia da alternância somente

ganha valor quando re-apropriada criticamente e reinventada pelos atores locais [...] (2008, p. 179).

A pedagogia da Alternância vem ao encontro com a realidade da comunidade, destacando a cultura, troca de saberes e a inovação, fazendo surgir novos mecanismos para cada realidade. No entanto devemos ficar atentos para que esse novo modelo dentro da comunidade possa trazer o máximo de benefícios para a comunidade, respeitando a história do local.

Para complementar,

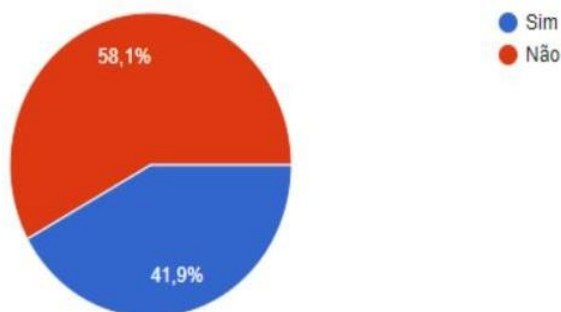
[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implicam, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra (FREIRE, 1998, p. 77-78).

Compreendendo melhor a fala do autor, podemos destacar a troca de experiência de todos dentro da comunidade, uma vez que o aluno aprende com o professor e o professor com as famílias. Dessa forma cria-se uma cadeia de aprendizagem dentro da comunidade uma vez que grande parte dos professores são residentes da zona urbana. Cabe destacar que o conhecimento passa a ser a principal elo entre a comunidade e a escola e todos têm a ensinar e a aprender.

Dando sequência ao questionário foram feitas as seguintes perguntas:

6. Já recebeu visita dos profissionais da escola Irineu Antônio dresch em sua residência?

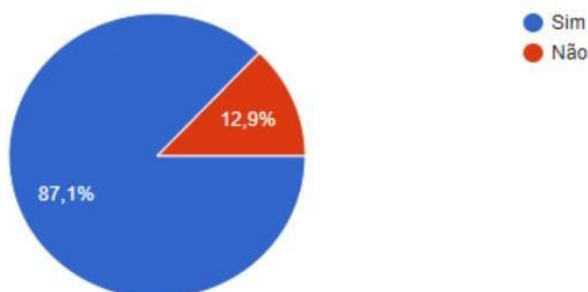
31 respostas



Fonte: Arquivo próprio (2021).

7. A visita dos profissionais da escola Irineu Antônio Dresch de suma importância para sua família?

31 respostas



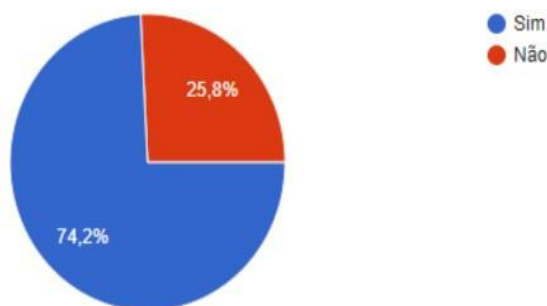
Fonte: Arquivo próprio (2021).

Verificando as respostas em questão, percebe-se que mesmo sendo tudo muito novo dentro do processo de aproximação das famílias, entende-se que o professor é a peça fundamental para que o educando desenvolva suas habilidades dentro da sua realidade, e que tende-se haver uma desconstrução de que o aluno, após o término do ensino médio deve se deslocar para a cidade em busca de melhor qualidade de vida. Desse modo, trabalhando em parceria com a escola, a comunidade passa a entender que é possível esse sujeito ter um bom desenvolvimento de suas atividades na agricultura familiar e, não precisa ir em busca de ser empregado na zona urbana.

Outro fator que nos faz refletir sobre a aproximação entre escola e famílias é de fato dos docentes pensar novos métodos de abordar e promover formação de famílias com o intuito de mostrar que a escola se preocupa com o bem-estar de seus alunos e de suas famílias, se fazendo presente, educativa, no seu dia-a-dia.

8. Você percebe se houve melhoria para o o estudo/ensino de seu(s) filho(s)?

31 respostas



Fonte: Arquivo próprio (2021)

A forma de saber se realmente o projeto está dando frutos foi perguntar para as famílias se houve melhora no ensino/aprendizagem de seus filhos e percebemos a satisfação delas nas respostas. Sabemos, porém, que há muito a ser feito para que essa satisfação permaneça e futuramente aumente. Vale lembrar que a porcentagem da pesquisa é satisfatória, no entanto, o quantitativo de famílias da escola chega a quase 300 e não seria possível pesquisar todas nesse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi realizar um estudo mais a fundo sobre a aproximação da escola/professores com as famílias no aluno, para além do vivenciado com as visitas às famílias que nos dava uma noção da pedagogia da alternância na escola Irineu Antônio Dresch até então.

De imediato podemos afirmar que a P.A. não tem um modelo pronto e sim essa relação é construída com a realidade de cada local, vivenciando a prática de parceria entre comunidade/escola, onde o coletivo passa a ser prioridade; todos podem ensinar e aprendem ao mesmo tempo. Os professores passam a ter que pensar outras e novas práticas e estratégias de ensino, voltado para a realidade daquela comunidade, vendo as condições das famílias, observando suas culturas, pois são de diferentes regiões do Brasil.

Todo esse processo ainda é novo, mas já percebemos uma melhora nessa parceria. As famílias perceberem que os professores são importantes dentro do âmbito familiar do aluno e há um

espaço de construção e também de preparação para que esse educando seja autor de sua própria voz em meio à sociedade. Para que isso aconteça é preciso que as famílias desconstruam e reconstruam sua percepção sobre o modo de participação delas com relação à escola, mas é a escola que deve dar o primeiro passo para fazer esse encontro.

Todo esse cenário ainda é novo e deixa claro que ainda há um grande processo pela frente para que tenha resultados mais satisfatórios ainda, assim tendo uma educação de qualidade voltada para a realidade do aluno. Para que isso ocorra a gestão deve se atentar em traçar estratégias de fortalecer o entendimento do próprio Educampo e seu sentido para a escola e para a comunidade. Os professores precisam entender que eles fazem a diferença na vida dos alunos ao mesmo tempo em que eles também mudam como docentes.

Zanoni (2015) destaca que;

Uma escola disposta a inserir no seu projeto político-pedagógico questões relacionadas à realidade vivida de seus estudantes é uma escola que se preocupa com situações concretas do lugar. A alternância possibilita a escola sair de sua estrutura e se inserir nas comunidades dos seus estudantes, o que permite fortalecer as relações da escola com a família e comunidade, além de proporcionar uma troca de saberes sobre a agricultura e o modo de fazer agricultura. Essa troca de conhecimento entre o saber técnico e o saber popular enriquece as relações sociais camponesas, provocando um fortalecimento territorial desses sujeitos (ZANONI, 2015, p. 189.).

O autor pontua a trocas de saberes entre os envolvidos, parte do conhecimento que está e se dá entre a realidade de cada indivíduo e sua comunidade. Quando acontece a junção das relações entre os envolvidos as formas de conhecimento ganham força, mostrando que os modos de construção de um projeto educacional fica ainda melhor com o envolvimento dos contextos abordado pela escola. Assim, ela se torna um norte na vida dessas pessoas, trazendo e mostrando maneiras de fazer o melhor dentro da coletividade.

REFERÊNCIAS

ANDREATTA, Cidimar. **Ensino e aprendizagem de matemática e educação do campo: o caso da escola municipal comunitária rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”**, município de Colatina, estado do Espírito Santo. 2013, 155p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KOLLING, E. J.; NERY, i.; MOLINA, M. c. **Por uma educação básica do campo (memória).** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JI-PARANÁ. Lei Municipal no 2957, de 30 de junho de 2016, **estabelece a Comissão para Implantação do Projeto Educampo.**

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

ZANONI, Ângelo de Sousa. **Monopolização e re-existências: a educação na territorialidade camponesa no Noroeste do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: EDUCAÇÃO DO CAMPO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS NA EFA-ITAPIREMA EM JI-PARANÁ/RO

Ana Gabriella Assis; gabriellaassis90@gmail.com; UNIR³²

Simoni Marinho; simonidapenha@gmail.com; UNIR³³

Vagner Magalhães; vagner.jipa.20@gmail.com; UNIR³⁴

GT 06 - Educação do Campo, Educação Ambiental e dos Povos das Florestas e das Águas

RESUMO: Este trabalho apresenta uma reflexão teórico-metodológica da interdisciplinaridade enquanto prática pedagógica não fragmentada, com o objetivo de analisá-la sob os pressupostos das tendências progressistas de educação que se contrapõe às metodologias tradicionais de ensino. Busca-se compreender, sob a perspectiva da Educação do Campo, como a prática interdisciplinar contribui para este fim. O trabalho foi baseado nos teóricos Freire (1987), Fazenda (1994) e Libâneo (2006), além de uma breve consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Aplicou-se a observação direta, por meio da inserção na Escola Família Agrícola Itapirema no município de Ji-Paraná/RO. Durante a visita à escola, foi possível conhecer como se dá a prática interdisciplinar e como a escola aplica a interdisciplinaridade junto aos instrumentos da Pedagogia da Alternância. Conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem vinculado à uma prática pedagógica interdisciplinar pode contribuir com a construção do conhecimento, a compreensão da realidade em que os educandos estão inseridos, bem como práticas sociais transformadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Prática Pedagógica. Educação do Campo

INTRODUÇÃO

O objeto de reflexão do nosso trabalho é a prática pedagógica interdisciplinar. Construimos nossa análise a partir da observação direta em visita feita à Escola Família Agrícola Itapirema, no município de Ji-Paraná, que se consolidou a partir do movimento das famílias dos agricultores locais e com o apoio da Diocese de Ji-Paraná em meados da década de 90.

A EFA-Itapirema, orienta-se a partir dos pressupostos metodológicos da Pedagogia da Alternância, e se objetiva à formação integral dos educandos. A escola compreende a educação como um processo formativo que acontece dentro e fora da escola, ou seja, os educandos, produzem saberes não apenas enquanto estão na escola (tempo-escola), mas também quando estão em suas comunidades e no seio de suas famílias (tempo-comunidade).

³² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia

³³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia

³⁴ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia

Alguns instrumentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância, tais como: caderno da realidade, plano de estudos, visita de estudos, visita às famílias, dentre outros, são desenvolvidos com a participação ativa dos educandos e de suas famílias. Dentro dos processos didáticos destaca-se a utilização do tema-gerador, que se caracteriza como um dispositivo de ação pedagógica das tendências progressistas, elaborado a partir da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira parte, faremos um breve recorte sobre o surgimento da EFA-Itapirema, no contexto da Educação do Campo no Brasil, a fim de melhor situar nosso trabalho. Na segunda parte, discutiremos sobre o surgimento da interdisciplinaridade e seu objetivo, e na terceira parte, apresentaremos como ela se dá nos processos pedagógicos a partir dos temas geradores na EFA-Itapirema.

Surgimento da EFA-Itapirema em Ji-Paraná/RO no contexto da Educação do Campo no Brasil

Para melhor compreender a história da EFA-Itapirema, primeiro precisamos compreender como se deu o surgimento das EFAs no Brasil, que surge a partir do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 1968, sob a influência do movimento dos agricultores franceses em 1935, por uma escola em que seus filhos pudessem estudar sem sair do campo para a cidade. A primeira *Maison Familiale* surgiu na França em 21 de novembro de 1935. A ideia se expandiu até a Itália em 1966 e foi com o auxílio de um italiano, o Padre Humberto Pietrogrande que os brasileiros implementaram as três primeiras EFAs no Brasil em 1969, ambas no estado do Espírito Santo.

O surgimento da EFA-Itapirema em Ji-Paraná está intimamente relacionado ao avanço da Educação do Campo no Brasil, que vem se consolidando desde a luta dos movimentos sociais em prol de uma educação que se construa, se fundamente e se desenvolva a partir da vida dos sujeitos do campo. Segundo Valadão (2018), a organização escolar do campo no estado de Rondônia surge em meados da década de 90, com o apoio da Diocese de Ji-Paraná à implantação da EFA-Itapirema, a primeira escola do campo do estado.

A Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante à população do campo, o direito à educação básica no artigo 28 e determina que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região. A Educação do Campo, segundo Caldart:

(...) nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre os projetos de campo e lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p.257).

Pudemos observar, que desde a França até os dias atuais, o movimento por uma educação no/do e para o campo, surge pelo posicionamento dos camponeses diante da sociedade e do Estado. A postura desse movimento pela educação do campo designa a autonomia e a emancipação desses sujeitos, bem como ao pleno direito de se fazerem participantes na produção de conhecimento acumulado historicamente pela a humanidade. Ao longo dos anos a história dos camponeses sempre esteve ligada ao jugo da servidão e da submissão, desde o sistema feudal até os dias de hoje aos grandes latifundiários. Porém, esses sujeitos tem modificado sua história a partir da compreensão crítica de sua realidade, e transformando-a por meio dos seus processos didático-pedagógicos norteados pelos princípios educativos das tendências progressistas.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade tem o objetivo de integrar as diversas áreas dos saberes, assim, busca-se superar a fragmentação da abordagem tradicional no processo de ensino aprendizagem. Porém, isso só é possível com uma mudança conceitual da prática docente. Contudo, é necessário um ensaio a respeito da ação docente tradicionalmente utilizada, a relação aluno/professor e o ensino dividido em componentes curriculares distintos. Logo, é necessário um ensino que leve em consideração os saberes que o aluno traz consigo, para que haja uma aprendizagem plena e significativa.

Segundo Fazenda (1994), o movimento interdisciplinar surge originalmente na França e Itália, por volta de 1960, e objetivava o rompimento de um saber fragmentado. Chega ao Brasil em 1980 e tem conquistado cada vez mais espaço dentro dos sistemas de ensino. Uma didática interdisciplinar, tem a capacidade de promover trocas de saberes, entre os educadores e os educandos, onde cada um pode contribuir com a construção do conhecimento, com o objetivo de desenvolver um ensino transformador. Ademais, é notório que a possibilidade de aprendizado entre os educandos é maior quando atuam de forma interdisciplinar e em conjunto.

Interdisciplinaridade a partir de temas geradores na EFA Itapirema

Em visita à Escola Família Agrícola Itapirema, pudemos constatar como acontece a interdisciplinaridade a partir dos temas geradores. A escolha do tema é feita em uma reunião no início do ano letivo com a participação das famílias dos alternantes e os monitores, educandos e educadores.

O trabalho pedagógico começa com a elaboração do Plano de Ensino a partir do tema gerador escolhido. Posteriormente, o tema integra-se às disciplinas, iniciando o processo de interdisciplinaridade. A proposta teórico-metodológica dos temas geradores consiste em uma fundamentação dialógica entre a experiência da vida (prática) e o conhecimento (teoria), constituindo-se numa práxis pedagógica transformadora, capaz de possibilitar reflexão e inserção crítica na realidade dos sujeitos envolvidos, além de protagonizar o educando no seu processo de aprendizagem e construção epistemológica.

A opção por essa forma de organização do trabalho pedagógico correlaciona-se com a luta de classes, com o interesse da classe trabalhadora em subverter as tradicionais práticas de ensino, opondo-se à “educação bancária” que, segundo Freire (1987, p.34), apenas deposita, transfere conteúdos programáticos aos educandos. A luta dos movimentos sociais do campo e as tendências pedagógicas progressistas, como a Crítica Social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo e a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, também estão intimamente ligadas ao arranjo organizacional pedagógico dos temas geradores, sobretudo, esta última, cujo Freire é autor.

Cabe ressaltar que o processo de se fazer a interdisciplinaridade não alterará as especificidades de cada disciplina, a Geografia não deixará de ser Geografia, mas, será acrescida dos saberes da Química. Por exemplo, para compreender a idade geológica da terra e como se produziram seus recursos naturais, é necessário entender como se deu tal processo em função da composição dos elementos químicos etc. Portanto, dessa forma, a interdisciplinaridade entre Geografia e Química, agregará novas conexões, novas relações e novos rumos, para construir novas concepções, ressignificando a tessitura dos conhecimentos.

Na EFA Itapirema, os educandos utilizam-se da Pedagogia da Alternância, alternando os dias em tempo-escola e tempo-comunidade. A problemática do tema gerador também se desenvolve durante o tempo-comunidade, pois é contextualizada com a realidade camponesa

dos alternantes, com suas vivências e com os elementos que constituem o seu entorno, no intuito de valorizar o jeito de produzir e de viver no campo.

O conhecimento que os alternantes produzem com o processo interdisciplinar tem e faz todo sentido de fato às suas vidas, anseios e expectativas. Não se trata de uma mera teoria distante, fora de alcance ou desconectada da realidade em que estão inseridos. O Plano de Ensino desenvolvido no processo interdisciplinar é previamente pensado e elaborado com o propósito de contribuir para que os educandos utilizem os saberes adquiridos na escola em sua vida cotidiana. O trabalho pedagógico progressista da EFA Itapirema produz uma conexão real entre ciência e vida.

O método cartesiano, racional de análise e síntese proposto por Descartes desde o século XVII, foi considerado como sendo um único método possível para se fazer ciência. Entretanto, as relações, ou melhor, as inter-relações entre as áreas de conhecimentos, criam um paradoxo que relaciona e aproxima as diferenças entre os vários e diversos conhecimentos, estabelecendo uma ideia gestáltica de uma parte e desfazendo a tradicional prática de ensino fragmentado. Por exemplo, o conhecimento tradicional, ou a ciência cartesiana, costuma separar as coisas, separa o ser humano da Natureza, separa as especificidades por áreas de conhecimentos, separa abordagens contextualizadas de possíveis ações que coletivamente podem ser construídas para o enfrentamento dos desafios multidimensionais da realidade social e econômica que aí está.

Freire (1987), nos convida a pensar sobre a “significação conscientizadora da investigação dos temas geradores”, a partir de uma ação mútua entre educadores e educandos, investigar não apenas a temática, mas o processo investigativo de “pensar com o povo”, refletir de forma que:

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, e nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. Não posso investigar o pensamento dos outros, referido ao mundo se não penso. (...) A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar. (...) Sendo os homens seres em “situação” se encontram enraizados em condições tempo-espço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria **situcionalidade**, na medida em que, despojados por ela, agem sobre ela. (...) Os homens são porque **estão** em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 1978, p. 58)

Essa afirmação de Freire, em sua Pedagogia do Oprimido, reflete a real intenção de sua proposta pedagógica libertadora. Reflete ainda que se não somos capazes de intervir

em nossas vidas, desde a maneira como construímos nossos saberes até nas condições necessárias de aplicação de nossos conhecimentos em nossa vida diária, não há sentido algum em ser e estar no mundo, tendo em vista que, caso contrário, tenhamos que cumprir regras que nos são impostas. E mais, o processo de investigação dos temas geradores, deve acontecer em uma ação conjunta e coletiva que envolva todos os sujeitos, educadores e educandos, não apenas de alguns que detenham ou dominam certos conhecimentos e transmitem como se fossem superiores ou como se existisse um conhecimento maior que o outro.

A interdisciplinaridade, com sua cooperação entre os conhecimentos, entre suas complexidades e questionamentos - possivelmente poderá avançar - para talvez, não a criação de uma nova disciplina, mas, quem sabe um campo teórico mais amplo, que possibilite outras vias de pensamento, outras possíveis formas de pensar uma prática pedagógica que contribua significativamente com outras possibilidades de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) admitem a interdisciplinaridade como questionadora da prática tradicional, que fragmenta o ensino e as diferentes áreas de conhecimento e que colaborou com a constituição da escola como está até os dias atuais, porém, confere sua inserção nas práticas educativas, como provedora de aprendizagem.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1998, p. 26).

Portanto, evidencia-se que ao estabelecer um processo de aprendizado que não fragmenta os saberes, mas que ao contrário, interrelaciona as áreas das ciências, cria-se a possibilidade de ampliar o conhecimento de forma mais significativa, foi o que constamos na observação dos alternantes da EFA Itapirema, educandos do primeiro ano do ensino médio já em contato com as obras de Paulo Freire e contribuindo com suas famílias e sua comunidade com a prática da aquisição de seus saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita à EFA-Itapirema nos possibilitou evidenciar que o ensino não fragmentado pode contribuir na constituição dos sujeitos, sobretudo, quando os sujeitos são participantes ativos da construção do conhecimento e dos processos que envolvem sua formação educativa. A Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a influência da Pedagogia Libertadora

de Paulo Freire são elementos fundamentais para que a prática interdisciplinar se efetive no cotidiano escolar.

O educador também tem um papel fundamental nesse processo, pois a forma como se relaciona com seus educandos em sala de aula, pode proporcionar que eles assumam um papel ativo e investigador, de forma que a interdisciplinaridade pode ocorrer de forma natural, quando por exemplo, trazem um determinado tema para discussão, que eventualmente possa se inter-relacionar com as outras áreas do saber. Ademais, cabe ressaltar a importância de como os temas geradores podem auxiliar na prática interdisciplinar, visto que, envolve diretamente a prática investigativa com o educador e o educando, ambos atuando conjuntamente, efetivando assim de um ensino crítico e libertador conforme verificamos na EFA-Itapirema.

Dessa forma, pudemos constatar que a prática pedagógica interdisciplinar, sob a perspectiva da Educação do Campo, se contrapõe a práticas pedagógicas tradicionais que não contribuem com uma formação educativa crítica dos sujeitos, pelo contrário, favorece a manutenção das tendências liberais de educação.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Temas Transversais. Brasília MEC. 1997.

CALDART, Roseli Saete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Saete [et al] (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

FREIRE, Paulo. **Pedagoga do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIBANEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

NOSELLA, Paolo. **As Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, ES: Edufes, 2014.

VALADÃO, Alberto Dias. **A produção das identidades/diferenças pela pedagogia da alternância em Rondônia**. Tese. (Doutorado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Mato Grosso do Sul, 2018.

