



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

**ANAIS DA XV JORNADA
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO: A
EDUCAÇÃO É DIVERSA!
O QUE TEMOS FEITO?**

NAVIRAÍ, MS

2024



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

PROGRAMAÇÃO

08/08/2024

19h00: Abertura e apresentação cultural

19h30: Palestra Dra. Eliane Maio – UEM/ Maringá. (Remoto).

Título: Diálogos sobre Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior

20h30: Palestra Dra. Josiane Peres Gonçalves – UFMS/Naviraí

Local: Auditório do IFMS - Naviraí

09/08/2024

13h30 às 17h: Apresentação de Trabalhos

Local: Salas UFMS – CPNV - Naviraí

19h00: Apresentação Cultural

19h30: Palestra Dra. Cintia Diallo - UEMS/ Dourados

Título: Diálogos sobre Relações étnico-raciais na Educação Básica e no Ensino Superior

Local: Auditório do IFMS - Naviraí

10/08/2024

Minicursos

Local: Salas UFMS – CPNV - Naviraí

Naviraí, MS

2024



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

**EQUIPE DE EDITORAÇÃO DOS ANAIS DA XVI JORNADA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ**

Prof.^a. Dr.^a. Cléia Renata Teixeira de Souza

Prof.^a. Dr.^a. Amanda de Mattos Pereira Mano

O conteúdo dos textos que compõem os Anais da **XVI Jornada Nacional de Educação de Naviraí** é de inteira responsabilidade de seus autores, bem como a revisão gramatical.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

CURSO DE PEDAGOGIA

Diretor do CPNV: Prof. Dr. Marco Antonio Costa da Silva

Coordenadora do Curso de Pedagogia: Prof^ª Dr^ª Célia Regina de Carvalho

Agradecimentos a todos/as os/as colaboradores da

XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE NAVIRAÍ: A EDUCAÇÃO

É DIVERSA! O QUE TEMOS FEITO?

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Acadêmicos do Curso de Pedagogia UFMS/CPNV

Técnicos Administrativos da UFMS/CPNV

Prof.^a. Dr.^a. Amanda de Mattos Pereira Mano

Prof^ª Dr^ª Ana Carolina Faustino

Prof^ª Dr^ª Célia Regina de Carvalho

Prof.^a. Dr.^a. Cléia Renata Teixeira de Souza

Prof^ª Dr^ª Erika Natacha Fernandes de Andrade

Prof^ª Dr^ª Josiane Peres Gonçalves

Prof^ª Dr^ª Larissa Wayhs Trein Montiel

Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Prof^ª Dr^ª Roseli Maria Rosa de Almeida

Naviraí
2024



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
EIXO 1: EDUCAÇÃO INFANTIL	9
EIXO 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	80
EIXO 3: GESTÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	189
EIXO 4: GÊNERO E SEXUALIDADE	217
EIXO 5: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	271
EIXO 6: DIVERSIDADE E CONTEXTOS NÃO ESCOLARES	320
EIXO 7: METODOLOGIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ARTE E CULTURA	356
EIXO 8: TECNOLOGIAS DIGITAIS	444
EIXO 9: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E MEMÓRIA E SOCIEDADE	470



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

APRESENTAÇÃO

A **Jornada Nacional de Educação de Naviraí** é um evento que está em sua décima sexta edição no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí. O evento tem como objetivo contribuir para a formação de estudantes e profissionais da educação, bem como de todos os envolvidos no processo educacional, promovendo discussões pertinentes e atuais na área. Com isso, o evento fortalece a relação entre a universidade e a comunidade, além de garantir e promover parcerias com instituições educativas da cidade e região.

A **Jornada de Educação de Naviraí** se consolidou como um evento importante na região do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, chegando à sua XVI edição em 2024. É relevante destacar que, desde a implantação do Campus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2009, a Jornada Nacional de Educação de Naviraí tem sido realizada, debatendo temas de grande relevância para a educação e propondo reflexões essenciais sobre o cenário educacional.

Vale ressaltar a continuidade do evento ao longo desses 16 anos, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, especialmente nos anos de 2020 e 2021. Mesmo em tempos difíceis, a Jornada manteve-se ativa, realizada de forma remota em 2020 e em formato híbrido em 2021.

Ao longo desses anos, a Jornada tem se destacado como um espaço de reflexões e de formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente no município de Naviraí-MS e na região. Ressalta-se, ainda, a participação de pesquisadores de diversas partes do país, demonstrando a amplitude do evento, que busca, além do reconhecimento regional, um lugar de destaque na esfera nacional da educação.

A **diversidade** é abordada no evento como a oportunidade de dialogar com as diferenças, garantindo respeito a todos, independentemente de suas culturas, escolhas e experiências. Como afirmou Santos (2006, p. 316): “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Nesse sentido, a relação com a educação torna-se



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

fundamental, já que os espaços educativos são marcados pelo encontro das diferenças, o que exige um manejo complexo e necessário dessas interações.

Parte-se do pressuposto de que o papel da educação é promover o diálogo entre as diferenças. Por essa razão, a XVI Jornada Nacional de Educação desenvolveu reflexões e debates sobre os diversos contextos de educação em nosso país, seja em ambientes escolares ou em espaços de educação social, abordando as possibilidades e os desafios de educar na, para e com a Diversidade.

Contribuir para a formação de pessoas sensíveis à diversidade é essencial para alcançarmos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), tais como “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ODS 5) e “Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre países” (ODS 10).

O evento buscou possibilitar um debate amplo, com uma perspectiva teórico-científica em diálogo com uma perspectiva teórico-prática, mediando o conhecimento sobre diferentes temas e possibilidades de pesquisa na educação.

Destaca-se também o exercício contínuo de articular, por meio do evento, os eixos da pesquisa, do ensino e da extensão. A Jornada discutiu temas fundamentais para a educação e apresentou pesquisas que promoveram a relação com o ensino, diretamente relacionadas aos conteúdos do currículo do curso de Pedagogia do CPNV, além das interações entre ensino e aprendizagem que ocorreram durante o planejamento, organização, execução e avaliação do evento. As atividades foram realizadas no Campus do Instituto Federal de Naviraí e no Campus da UFMS em Naviraí, com apresentações de trabalhos e minicursos no Campus da UFMS. O evento está articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CPNV, com o objetivo de fortalecer a pesquisa, o ensino e a extensão, destacando-se pela inovação nos temas educacionais e pela articulação com a formação continuada de profissionais do campus e da comunidade.

A **Jornada de Educação de Naviraí**, em sua XVI edição, buscou abordar a educação no contexto da diversidade, compreendida na amplitude dos diferentes modos de existir, pensar e agir. Nesse sentido, o objetivo geral do evento foi promover reflexões e debates sobre os diversos contextos educacionais no Brasil, sejam eles escolares ou de educação social, relacionados às possibilidades e desafios de educar na, para e com a Diversidade.

A similaridade dos advérbios "na", "para" e "com" foi intencional, visando destacar a importância dos contextos de Diversidade, especialmente na educação. Por isso afirmamos: a educação é diversa! E surge o questionamento: o que temos feito?



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Assim, os objetivos específicos desse evento foram: i) possibilitar o estudo e a reflexão, por meio de palestras com especialistas, sobre a educação em contextos de diversidade; ii) reconhecer experiências educacionais nas esferas da educação escolar e social que notoriamente destacam a Diversidade; e iii) promover a formação continuada de professores e acadêmicos de licenciatura, sensíveis a temáticas emergentes no contexto educacional.

Os trabalhos apresentados na Jornada este ano abordaram os seguintes eixos temáticos:

- Educação Infantil
- Formação de Professores
- Gestão e Políticas Educacionais
- Gênero e Sexualidade
- Educação especial e Inclusão
- Diversidade e Contextos não escolares
- Metodologias do Ensino Fundamental, Arte e Cultura
- Tecnologias Digitais
- História da Educação e Memória e Sociedade

Nestes Anais estão publicados todos os trabalhos enviados e aprovados pela comissão científica do evento. Participaram desta publicação um total de 52 trabalhos.

O evento foi realizado entre os dias 08 e 10 de agosto de 2024 e os Anais desta edição contempla trabalhos de estudantes do curso de Pedagogia e comunidade externa.

Equipe organizadora dos Anais

Outubro de 2024



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Eixo 1

Educação Infantil



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Cristiane Afonso de Lima dos Santos
(GEMED/criskaly6@gmail.com)

Resumo: Este artigo analisa a relevância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil, com foco na capacidade de brincar de ajudar as crianças a compreender e lidar com suas emoções, bem como equilibrar influências culturais para construir sua individualidade. O estudo adota uma abordagem exploratória, qualitativa e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica abrange fontes diversas, como sites, revistas, artigos e livros, embasar teoricamente o estudo e ampliar a compreensão dessas questões. Os resultados da pesquisa destacam a importância do lúdico como uma ferramenta essencial para a prática pedagógica e o desenvolvimento completo da criança na educação. Este estudo ressalta a necessidade de uma maior integração do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Ele aponta para a importância de alinhar a teoria com a prática, a fim de garantir um desenvolvimento pleno das crianças nessa fase crítica de suas vidas. O trabalho conclui que, embora o lúdico seja fundamental, ainda há espaço para melhorias na aplicação prática das atividades lúdicas na sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem. Afetividade. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Este estudo destaca a relevância da Infância como um período crucial na formação das crianças, com características e necessidades específicas. Reconhecemos a importância de valorizar as experiências e o mundo das crianças por meio de atividades culturais infantis, especialmente atividades lúdicas e imaginativas, que estimulam o interesse e a motivação das crianças. A pesquisa enfatiza que as brincadeiras desempenham um papel essencial no desenvolvimento da criatividade, no conhecimento do mundo, do corpo e da história pessoal das crianças.

Através das brincadeiras, as crianças constroem novas formas de interagir com o ambiente, com os outros e semelhantes. De acordo com Vygotsky (1987), brincar é uma atividade crucial na vida das crianças, pois contribui para o desenvolvimento holístico, abordando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma parte essencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. O ato de brincar oferece às crianças um espaço onde tudo é possível dentro dos limites do real, promovendo a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

exploração e a aprendizagem. O estudo ressalta que a ludicidade deve ser abordada de forma significativa para que as crianças construam sua identidade, compreendam sua realidade, despertem sua curiosidade e se motivem a contribuir para o mundo em que vivem.

A pesquisa visa refletir sobre a importância do trabalho com a ludicidade na educação infantil e demonstrar como a utilização de atividades lúdicas é fundamental para o desenvolvimento humano nas dimensões social, criativa, afetiva, cultural e histórica. O estudo é fundamentado em teorias de vários autores, explorando como a aprendizagem ocorre por meio de brincadeiras e como essa abordagem se relaciona com as diferentes fases do desenvolvimento infantil de zero a seis anos.

Portanto, este estudo ressalta a importância do lúdico na educação infantil e busca compreender como ele é aplicado na prática pedagógica por meio das percepções dos professores, oferecendo insights valiosos sobre a relação entre brincar e aprender nesse contexto.

Brincar e Aprender

O uso do lúdico no processo de ensino é uma abordagem pedagógica que valoriza a aprendizagem por meio do brincar e da interação ativa da criança com o conteúdo. Essa abordagem regularmente a importância do prazer, da criatividade e da motivação intrínseca no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Maluf (2003, p. 21),

Através do brincar a criança prepara-se para aprender, brincando ela aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável. Toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade, problemas que possam surgir no seu dia-a-dia.

O brincar é uma atividade intrínseca à infância, uma linguagem universal das crianças que transcende fronteiras culturais e geográficas. Além de ser uma fonte inesgotável de alegria e diversão, o ato de brincar desempenha um papel vital na formação e no desenvolvimento saudável das crianças. Neste contexto, é essencial compreender como o brincar não apenas contribui para uma infância feliz, mas também preparar a criança para uma jornada de aprendizado ao longo da vida, promover o crescimento saudável e desenvolver as habilidades possíveis para enfrentar os desafios que surgirão no futuro.

Desde os primeiros momentos de vida, as crianças demonstram um instinto natural para explorar e interagir com o mundo ao seu redor. O brincar é a maneira pela qual elas traduzem suas curiosidades em experiências práticas e significativas.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Ao debater a função do jogo e/ou brinquedo no desenvolvimento infantil, Vygotsky leva em consideração a brincadeira como importante elemento no desenvolvimento da criança. Para Oliveira (2010, p. 68), “o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram”. Durante o brincar, elas experimentam, testam hipóteses e aprendem novos conceitos de maneira lúdica. Isso não apenas torna o processo de aprendizagem mais envolvente, mas também contribui para a retenção de informações, uma vez que a criança associa esses conhecimentos a experiências positivas e divertidas.

A importância do brincar vai além do aspecto cognitivo. Vygotski (2007) destaca a relevância de brinquedos e brincadeiras como imprescindíveis para o desenvolvimento da situação imaginária na vida da criança, não sendo algo ocasional, mas uma forma de manifestação do desenvolvimento de sua autonomia possibilitando-lhe a realização da ação. O brincar também é um campo de treinamento para o desenvolvimento físico e emocional. Enquanto correm, saltam, empilham blocos e participam de jogos, as crianças estão fortalecendo seus corpos e adquirindo habilidades motoras essenciais. Além disso, o brincar é um meio valioso para a expressão emocional. As crianças podem usar o brinquedo para explorar e lidar com emoções complexas, como alegria, tristeza, medo e raiva, de uma maneira segura e construtiva.

Uma infância rica em brincadeiras não apenas promove o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também é uma fonte de felicidade e satisfação para as crianças. A alegria e o prazer experimentados durante o brincar aconchegante para uma infância mais feliz, marcada por momentos de riso, imaginação e criatividade.

Além disso, o brincar desempenha um papel crucial na formação do equilíbrio emocional das crianças. Eles aprendem a lidar com desafios, a resolver problemas, a trabalhar em equipe e a desenvolver habilidades sociais específicas, como comunicação e empatia. De acordo com, Oliveira, Solé e Fortuna concordam:

A brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem brigas ela contribui para o crescimento e a aprendizagem. Negociar perspectivas, convencer o opositor, conquistar adesões para uma causa, descer, abrir mão, lutar por um ponto de vista, tudo isso ensina a viver (OLIVEIRA, SOLÉ E FORTUNA, 2010, p. 119).

O comentário de Oliveira, Solé e Fortuna (2010) nos lembra que as brigas não são apenas sinais de desacordo, mas oportunidades inovadoras para aprender e crescer. Quando confrontados com uma situação de conflito, as pessoas são desafiadas a negociar, convencer, cooperar e, em última análise, a encontrar soluções que atendam a várias perspectivas e interesses. Isso não é apenas um exercício intelectual, mas também um teste de habilidades sociais e emocionais de um indivíduo. Negociar perspectivas e outros convencer excluir empatia e comunicação eficaz. A capacidade de entender o ponto de vista do outro e articular argumentos de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

forma persuasiva é fundamental para resolver conflitos de maneira construtiva. Ao longo desse processo, aprender a respeitar as opiniões alheias, considerar diferentes ângulos e encontrar um terreno comum.

A busca por adesões para uma causa ou ponto de vista também é uma habilidade que podemos desenvolver em situações de conflito. A persuasão ética e a capacidade de construir consenso são habilidades cruciais em uma sociedade que valoriza a diversidade de pensamento e a tomada de decisões colaborativas. No entanto, é importante destacar que a aprendizagem com conflitos não se limita apenas às habilidades sociais. As brigas também ensinam lições profundas sobre resiliência e autocontrole. Enfrentar oposição e lidar com a frustração são partes inevitáveis da vida, e aprender a fazê-lo de maneira construtiva é essencial para o crescimento emocional e psicológico.

Portanto, essas habilidades não são apenas relevantes para a infância, mas também se traduzem em competências que ajudam as crianças a enfrentar os desafios que surgirão em sua vida adulta. ao considerar o poder transformador do brincar na formação da criança, estamos investindo não apenas em uma infância mais feliz, mas também em adultos mais equilibrados, adaptáveis e resilientes. O brincar é um presente que oferecemos às crianças para que possam construir seu futuro com bases sólidas, abraçando as alegrias da infância enquanto se preparam para as complexidades do mundo adulto.

Sendo assim, brincar é muito mais do que uma diversão passageira; é uma ferramenta vital para o crescimento e o aprendizado ao longo da vida.

O Lúdico e sua Importância no Processo Educacional

O lúdico é uma ferramenta fundamental no processo educacional, com seu papel particularmente crucial no início desse processo, quando as bases da personalidade humana, inteligência, vida emocional e socialização estão sendo formadas. Essa importância se manifesta especialmente no contexto da primeira etapa do processo de ensino, onde as experiências iniciais têm um impacto profundo e duradouro nas crianças. Lopes (2006, p.110) diz que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O ato de brincar é uma das atividades mais cruciais no desenvolvimento infantil, desempenhando um papel fundamental na construção da identidade e autonomia das crianças. Desde tenra idade, e posteriormente utilizam a representação de papéis nas brincadeiras, o que estimula a expansão de suas capacidades cognitivas e emocionais.

Nas brincadeiras, as crianças aprimoram a atenção, a imitação, a memória e a imaginação, habilidades que são essenciais para a sua evolução cognitiva. Além disso, as brincadeiras promovem a socialização ao envolverem a interação com os outros, a aplicação de regras e a experimentação de papéis sociais. É por meio dessas experiências lúdicas que as crianças aprendem a cooperar, compartilhar, resolver conflitos e desenvolver habilidades sociais críticas para a vida em sociedade.

As primeiras vivências de uma criança, quando positivas e enriquecedoras, tendem a moldar sua confiança, habilidades de cooperação, solidariedade e senso de responsabilidade ao longo da vida. Nesse contexto, segundo o autor, é o adulto que desempenha um papel fundamental na introdução da ludicidade na vida da criança. Essa introdução permite que as crianças desenvolvam a capacidade de interagir tanto com adultos como com seus pares, e mesmo em situações desafiadoras. Consequentemente, quando as crianças entram no ambiente escolar, elas têm a oportunidade de se ajustarem ao ambiente de forma mais ou menos adaptativa, cientes de que a escola desempenha um papel significativo nesse processo de adaptação. Para Moyles (2002, p.106)

[...] brincar é um processo no caminho para a aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar [...] mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento e muitos aspectos inatingíveis que o brincar se sobressai.

Atualmente, permitimos que os jogos, brinquedos e brincadeiras desempenham um papel fundamental no ambiente educacional, estando integrados de forma regular nas atividades escolares. Essa abordagem, que incorpora o lúdico à sala de aula, é uma estratégia pedagógica poderosa que tem impactos positivos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Quando o professor adota o lúdico como parte integrante da educação, ele está abrindo portas para um ambiente de aprendizagem mais envolvente, interativo e colaborativo.

Uma das principais vantagens do uso do lúdico é o fato de que ele cativa a atenção das crianças. As atividades lúdicas são potencialmente atrativas e desafiadoras, o que naturalmente estimula o interesse dos pequenos. Quando as crianças estão envolvidas em jogos ou brincadeiras, estão motivadas a participar ativamente, explorar conceitos e resolver problemas de forma lúdica. Isso torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e, ao mesmo tempo, eficaz, pois a absorção de informações ocorre de maneira natural e adequada. Nesse sentido Vieira e Rodrigues (2016, p. 136) afirmam que:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Cabe ao docente estimular seus alunos através dos métodos lúdicos para que tenham um efetivo e prazeroso aprendizado. É necessário o abandono da estagnação tradicional dos instrumentos pedagógicos para que se forme um melhor, e mais dinâmico, ambiente escolar.

O papel do docente é essencial na criação de um ambiente escolar dinâmico e eficaz. O uso de métodos lúdicos não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas também estimula o interesse e a participação dos pequeninos.

Renunciar a metodologia tradicional em favor de mecanismos mais envolventes é fundamental para promover um aprendizado significativo e preparar as crianças para os desafios do futuro. As atividades lúdicas muitas vezes são realizadas em grupo, ou que incentivam a colaboração entre os estudantes. Eles aprenderão a trabalhar juntos, a compartilhar ideias, a negociar e a tomar decisões coletivas. Essas habilidades sociais são essenciais para o desenvolvimento pessoal e para a preparação das crianças para interações futuras na sociedade. O lúdico nas atividades não é apenas uma opção, mas uma abordagem educacional eficaz que promove um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante. Ao incorporar jogos e brincadeiras de forma planejada e significativa, os professores estão capacitando as crianças para se tornarem aprendizes ativos, críticos e motivados.

Portanto, o uso do lúdico no ensino é uma estratégia pedagógica que tem um impacto transformador no processo de ensino e na aprendizagem. Ela cativa a atenção das crianças, estimula a participação ativa e colaborativa, e contribui para uma educação mais envolvente e eficaz. Portanto, ao integrar o lúdico ao espaço pedagógico, os educadores estão pavimentando o caminho para um aprendizado mais significativo e gratificante para suas futuras gerações.

O Uso da Psicomotricidade nas Atividades de Educação Física no Ensino Infantil

A educação psicomotora não é um treino destinado a automatização, e robotização da criança (OLIVEIRA, 2002). Seguindo as bases do bom desenvolvimento psicomotor, a criança deve desenvolver sua própria personalidade. Segundo Fonseca (1995) os pilares principais da psicomotricidade que distinguem o desenvolvimento psicomotor são: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção corporal, estruturação espaço temporal, coordenação motora grossa e coordenação motora fina. Os pilares principais da psicomotricidade, conforme o autor, são elementos fundamentais para compreender e distinguir o desenvolvimento psicomotor das crianças. Cada um desses pilares desempenha um papel essencial no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Esses pilares da psicomotricidade destacam a complexidade e a interconexão entre aspectos motores e cognitivos no desenvolvimento das crianças. A compreensão e a promoção desses elementos são essenciais para ajudar as crianças a alcançarem seu potencial máximo em termos de habilidades motoras e cognitivas.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O desenvolvimento do Esquema Corporal são habilidades motoras que dão à criança a curiosidade de conhecer o corpo e buscar sempre por novos movimentos. Segundo Le Boulch (1983) é uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo em posição estática ou movimento na relação de suas diferentes partes entre si e sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam. Lateralidade é o conhecer o espaço em que vive e os limites que a cerca, e que lhe passa a sensação de segurança. Segundo Fonseca (1983) a lateralidade é dada por uma carga inata e influências da ordem social.

São fundamentais na aprendizagem e um desenvolvimento atrasado ou inadequado nesses elementos acarretará em dificuldades de aprendizagem. No contexto escolar infantil, um grande problema que os educadores enfrentam são com as crianças que chegam com o desenvolvimento psicomotor atrasado, e tem dificuldades de concentração, o que as limitam de algumas atividades e os educadores não conseguem compreender a causa raiz, para que possam aplicar uma intervenção adequada. Para a criança enfrentar essa dificuldade acarreta em problemas emotivos e baixa autoestima. Muitas crianças podem sofrer atrasos motor, e o fator está ligada a baixa imunidade, e até mesmo a falta de preparos dos pais, como consta Willrich (2009) que liga o atraso a baixo peso ao nascer, distúrbios cardiovasculares, respiratórios, e neurológicos, infecções neonatais, desnutrição, baixas condições sócio-econômico nível educacional precário dos pais e prematuridade. Diversos fatores podem colocar em risco o curso normal do desenvolvimento de uma criança. (Gallagher, 2005)

Foi realizado um estudo por Fonseca (2008) que mostra que a quantidade de estimulação física que a criança recebe exerce fora e dentro de casa, com intervenção de um profissional e dos pais quando estão em casa, pode influenciar no desenvolvimento motor da criança. O que nos leva a crer na importância da estimulação adequada ainda na educação infantil.

A incorporação da psicomotricidade nas atividades de Educação Física é uma estratégia pedagógica valiosa que reforça a importância da integração entre aspectos físicos, cognitivos e emocionais no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. No dia a dia escolar, as crianças absorvem novas informações, aprendem de forma constante, entram em contato com novas vivências, se relacionam com os colegas e com o professor, desenvolvendo desta forma, diversas tarefas e acrescentando sempre um aprendizado novo (TEIXEIRA 2010). A psicomotricidade enfatiza o desenvolvimento das habilidades motoras, como progressivo, equilíbrio e destreza, de maneira progressiva e adaptada ao estágio de desenvolvimento de cada criança. Isso ajuda a melhorar a exigência física e promove um domínio mais eficaz do corpo.

A abordagem psicomotora regular que a mente e o corpo estão intrinsecamente ligados. Na Educação Física, isso se traduz em atividades que envolvem pensamento crítico, solução de problemas e tomada de decisões, juntamente com o movimento físico. Isso promove a consciência corporal e a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

capacidade de aplicar o pensamento estratégico nas atividades físicas. A psicomotricidade oferece um espaço para que as crianças expressem suas emoções de forma positiva e construtiva por meio do movimento. Isso pode ajudar a melhorar a autoestima, reduzir o estresse e promover um ambiente de aprendizado emocionalmente seguro.

As atividades em grupo na Educação Física, baseadas na psicomotricidade, incentivam a interação social, a comunicação e o trabalho em equipe. Isso é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes na vida cotidiana. A promoção do aprendizado depende significativamente do interesse das crianças, e cabe ao educador despertar esse interesse por meio de estratégias planejadas e incentivos, contribuindo assim para a motivação dos mesmos conforme destacado por Macedo e colaboradores em (2005).

Sendo assim, a incorporação da psicomotricidade nas atividades de Educação Física na Educação Infantil é uma abordagem abrangente que promove o desenvolvimento holístico das crianças considerando sua mente e corpo. Essa abordagem pode criar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, onde as crianças podem desenvolver não apenas suas habilidades físicas, mas também suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico revelou-se como uma ferramenta transformadora no processo de aprendizagem das crianças, especialmente na educação infantil, onde a psicomotricidade desempenha um papel crucial. Durante essa fase crucial de formação, as atividades lúdicas têm o poder de combinar diversão e aprendizado, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ao mesmo tempo que também promovem a integração da psicomotricidade.

A infância, como focada ao longo deste trabalho, é um período marcante na vida, repleto de primeiras experiências que deixam marcas profundas. O brincar surge como uma linguagem natural e autêntica dessa fase, proporcionando uma maneira única de as crianças se expressarem, explorarem o mundo que as cerca e desenvolverem suas habilidades psicomotoras. A introdução do lúdico no ambiente escolar, aliada à psicomotricidade, tem a capacidade de tornar a aprendizagem mais prazerosa e atrativa para as crianças. Enquanto brincam, as crianças expressam suas emoções, pensamentos e personalidades, permitindo aos educadores identificar suas características individuais e necessidades, inclusive no contexto da psicomotricidade.

Nos momentos de brincar e aprender, as crianças se encontram em situações que refletem elementos do cotidiano, onde as regras, o raciocínio e a lógica se assemelham às experiências que vivenciam em suas vidas normais, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor. Nos jogos e nas brincadeiras, as crianças



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

reinterpretam essas situações já conhecidas e as transformam em novas expectativas dentro de seu mundo imaginário, como enfatizado por Kishimoto (2002). No entanto, é essencial que os docentes não ofereçam apenas brinquedos e atividades lúdicas, mas também exerçam um papel ativo como mediadores nesse processo, auxiliando no desenvolvimento psicomotor das crianças. Eles devem orientar as crianças, estimulando sua imaginação e facilitando a compreensão das lições aprendidas por meio do lúdico e das experiências psicomotoras.

Sendo assim, ao integrar o ensino lúdico, aliado à psicomotricidade, no ambiente pedagógico os docentes estão possibilitando uma forma mais eficaz e prazerosa de aprendizagem para as crianças. O ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma maneira de aprender, crescer e se preparar para o mundo com alegria e confiança, ao mesmo tempo em que fortalece suas habilidades psicomotoras. Portanto, o lúdico e a psicomotricidade são peças fundamentais no quebra-cabeça da educação infantil, contribuindo para a formação de indivíduos completos, preparados e entusiastas para enfrentar os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

GALAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2ed. São Paulo: PHORTE, 2003

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. M. **O jogo e a Educação Infantil**. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012

LEBOUCH, Jean. **Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LOPES, Vanessa Gomes, **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2016.

Macedo, L. Petty, S.L.A. Passos, C.N. **Os Jogos e Lúdico na Aprendizagem Escolar**, 1.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOYLES, Janet. **So brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2002



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**, 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, V.B.; BORJA SOLÉ, M.; FORTUNA, T.R. **Brincar com o outro caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**, 3.Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VIEIRA, Luciene Batista; RODRIGUES, Elaine Aparecida Fernandes – **O Ensino Lúdico Nos Anos Iniciais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento, ANO 1. VOL. 10, Pp. 136-153. Novembro de 2016. ISSN. 2448- 0959. Disponível em:<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensinoludico-nos-anos-iniciais>. Acesso em 04 jul. de 2023.

VYGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1999. VYGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1999.

WILLRICH, Aline; AZEVEDO, Camila Cavalcanti Fatturi de; FERNANDES, Juliana Oppitz. **Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção**. Revista Neurociências, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 51–56, 2009. DOI: 10.34024/rnc.2009.v17.8604. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8604>. Acesso em: 19 jul. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

CRIANÇAS BEM PEQUENAS, SUAS PROFESSORAS E A LINGUAGEM MATEMÁTICA

Klinger Teodoro Ciriaco

UFSCar/PPGE – klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Apresento resultados de uma investigação, financiada pelo CNPq, cujo objetivo é compreender implicações da inserção em um grupo de estudos para a identidade e o ressignificar da experiência com Matemática no âmbito da Educação Infantil. No escopo investigativo interessa-nos olhar para o trabalho pedagógico desenvolvido na creche, ou seja, no cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas. Em termos metodológicos, o estudo de abordagem qualitativa vale-se das interações dos encontros, quinzenais, com as professoras na UFSCar, de suas práticas e narrativas decorrentes das vivências com crianças menores de três anos. O referencial teórico discute a especificidade do campo em uma relação com o conceito de *cuidar e educar matematicamente* (Ciriaco, 2020). Os resultados apontam a relevância da colaboração, decorrente do compartilhar das ações, no que respeita o reconhecimento da autonomia do trabalho docente na creche e para a profissionalização.

Palavras-chave: Bebês. Professoras de creche. Linguagem matemática.

Introdução

Este texto visa apresentar resultados e encaminhamentos de uma investigação, coordenada por mim, em desenvolvimento desde fevereiro/2022, vinculada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal 18/2021, Processo N. 403920/2021-3.

Para o desenvolvimento deste artigo, valido-me de dados produzidos a partir de interações no contexto de um grupo de estudos constituído, majoritariamente por mulheres professoras da Educação Infantil, especificamente as que atuam com bebês e crianças bem pequenas (menores de três anos). Trata-se do Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/UFSCar), espaço de formação continuada existente há 15 anos em nossa instituição em decorrência da tese de doutorado de Azevedo (2012).

Com meu ingresso na Carreira do Magistério Superior, em fevereiro de 2019, junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP/UFSCar), passei a integrar o GEOOM na condição de vice-líder e, desde 2022, a conduzir um processo investigativo com professoras de bebês e crianças menores de três anos com a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

aprovação da pesquisa "**OUTROS OLHARES PARA A MATEMÁTICA**": CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS PARA A MUDANÇA DE ATITUDE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS, pelo CNPq. Desde então, temos nos reunido, quinzenalmente, nas dependências da UFSCar para estudar, discutir, planejar, desenvolver, refletir e avaliar formas de organização didática intencionais em que a linguagem matemática se faz presente na rotina diária da creche.

Por quê a creche? A creche e sua rotina, na história da Educação Infantil, e em resultados de investigações (Campos; Haddad, 1992; Haddad, 1997; Kuhlmann Jr., 2007) é revisitada como um espaço mais de cuidado do que de educação. Contudo, sabemos que existe um binômio que deveria, ao menos em tese, constituir-se fundamento do trabalho docente desde a mais tenra idade da criança: o **cuidar** e **educar**. Cuidado e educação precisam ser compreendidos como um binômio necessário e indissociável nas interações decorrentes da atuação pedagógica da professora junto ao grupo de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Cuidar e Educar, portanto, torna-se na efetividade da prática docente um princípio ético da Educação Infantil.

Dito isso, ao reportarmos-nos para à Educação Matemática, cunhei um conceito em articulação ao binômio da área: **cuidar e educar matematicamente** (Ciríaco, 2020).

O conceito de "*cuidar e educar matematicamente*" implica capacidade de compreender a presença da linguagem matemática na rotina das instituições de Educação Infantil, incorporando os saberes e fazeres da creche e da pré-escola nas ações diárias com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, no sentido de explorar percepções sensoriais dialógico-interativas em que noções matemáticas estão (ou estejam) intrinsecamente ligadas ao trabalho pedagógico do(a) professor(a), ao mesmo tempo que toma como base a criança como protagonista do processo e a infância como eixo catalisador de possibilidades (Ciríaco, 2021).

A partir dessa compreensão, podemos definir o currículo na Educação Infantil como conjunto de práticas das quais as crianças participam e articulam suas vivências com seus saberes "[...] que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (Brasil, 2010, p. 12). A Matemática, como parte do patrimônio cultural humano, deve fazer-se presente na rotina das crianças, desde bebês, e materializar-se com base nos eixos norteadores da prática pedagógica: as interações e as brincadeiras.

Quando o adulto-professor interage com o bebê, por exemplo, ele está a exercer a prática da oralidade, demarcando assim, pela fala, um vocabulário que poderá contribuir para exploração de procedimentos mentais básicos mais tarde, estes indicados por Lorenzato (2006): correspondência, conservação, comparação, classificação, inclusão, seriação e sequenciação.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A relevância de uma investigação, como a que aqui propomos, reside no espaço-tempo de atuação com crianças menores de 3 anos de idade no que respeita a Educação Matemática, característica essa pouco contemplada na literatura especializada na temática que, quando discutida, apresenta perspectivas para atuação em maior abrangência com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

Ao reportar os olhares para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, a intenção é dar visibilidade para a identidade profissional da professora desta etapa do desenvolvimento humano com vista para a percepção de como esta se relaciona com a Matemática, quais suas atitudes e que elementos contribuem para a constituição da identidade com a carreira a partir da inserção em um ambiente de estudo coletivo.

Pensar "*outros olhares para a Matemática*" vem sendo o percurso formativo do grupo que oportuniza ampliação de sentidos para vivências com as crianças, as quais possibilitam transgredir a visão curricular engessada, finca estacas demarcando a necessidade de conceber o currículo para a infância mediado por "interações e brincadeiras", como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Portanto, neste artigo, parto do princípio de que este precisa ser o tipo de ação esperada de nós, professoras de infância, quando dedicamo-nos ao exercício do magistério com crianças menores de seis anos e é em defesa disso que estruturo, neste texto, algumas práticas pedagógicas consideradas bem-sucedidas e de natureza matemática protagonizadas por educadoras de creche integrantes do GEOM/UFSCar.

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa (Borba; Araújo, 2004), transcorre em um grupo de estudos constituído por, aproximadamente, 20 professoras da Educação Infantil. Destas, 8 atuam com crianças menores de três anos e são as quais com quem trabalhamos na pesquisa. Estas serão identificadas, ao longo da análise dos dados, pelas letras iniciais de seus nomes. Destaco que temos aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, pelo CAAE N.: 56585822.8.0000.5504, Parecer: 5.461.494.

Nos moldes da extensão, o grupo caminha no sentido de fortalecer as discussões matemáticas na atuação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Trata-se de um grupo que se constituiu num contexto colaborativo que tem como propósito estudar, refletir coletivamente e construir práticas pedagógicas que envolvem a linguagem matemática na Educação Infantil. Nos encontros, destinamos um momento para compartilhar os temas das vivências previstas com bebês e crianças bem pequenas. Durante este espaço, professoras apresentam suas propostas de planejamento de atuação, consideram sugestões das demais partícipes e comentários dos colegas, dado este que contribui para validar a intencionalidade do processo educativo.

Com isso, ao final de cada semestre letivo no espaço-tempo da pesquisa CNPq (2022.1; 2022.2; 2023.1; 2023.2 e 2024.1), as professoras relataram para o grupo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

experiências pedagógicas situadas na exploração matemática com suas turmas. Após a apresentação com *slides*, músicas, vídeos e fotos, na perspectiva de validar e refletir acerca dos saberes e fazeres chegamos aos encaminhamentos futuros, a partir da colaboração dos colegas.

Feito isso, o grupo passa a ter condições de produzir uma escrita reflexiva, em subgrupos de duas ou três educadoras, culminando em um relato de experiência de até 8 laudas, no qual descrevem e analisam, por meio da narrativa, suas vivências com as crianças.

No trabalho do grupo, entendo que "As narrativas se apresentam como fonte de significação de experiências vividas na escola, como estudantes ou como docentes" (Nacarato; Moreira; Custódio, 2019, p. 35).

Nesta direção, **analiso uma vivência** na qual a linguagem matemática se fez presente na perspectiva de demonstrar ainda o papel que o diálogo teve na interação professora-criança bem pequena. Por diálogo compreendemos ser, tal como esclarecem Alrø e Skovsmose (2006), interações discursivas dialógicas que possam levar à criticidade. Segundo esses autores, tal aprendizagem relaciona-se à *matemacia*: capacidade de refletirmos, de modo crítico, acerca de questões em que os conhecimentos matemáticos estejam presentes.

Pensar o diálogo com a criança bem pequena, no GEOOM, tem sido uma tarefa de escuta ativa por parte das professoras, haja vista que, muitas vezes, o diálogo transcorre não necessariamente pela linguagem oral. O conceito de escuta ativa implica "[...] fazer perguntas e dar apoio não verbal ao mesmo tempo em que tenta descobrir o que se passa com o outro" (Alrø; Skovsmose, 2004, p. 62), situação esta recorrente principalmente com os bebês e crianças menores de três anos.

Dadas a apresentação da natureza do trabalho colaborativo com as professoras de creche, na próxima seção dedico-me a descrição e análise de uma narrativa escrita (relato de experiência) no intuito de compartilhamento do conhecimento produzido pelo GEOOM/UFSCar ao adentrarmos o território das crianças menores de três anos.

Resultados e discussão: a Matemática em "*Cabritos e Cabritões*"

Este relato foi escrito pelas professoras **E. F. S.** e **F. R. F. M.** e visou apresentar duas vivências lúdicas propostas para crianças da faixa etária de 1 ano e 5 meses. Para este fim, as docentes recorreram à literatura infantil como uma das alternativas metodológicas para a vivência. O relato intitulado "*Vivência lúdica: Cabritos e Cabritões – Uma vivência matemática*" foi realizado no ano letivo de 2022.

Dada a justificativa das professoras autoras, a proposta em questão surgiu a partir da leitura do livro "*Cabritos, Cabritões*" de Olalla Gonzalez, publicado em 2009 pela Editora Callis, que narra a história de três cabritos que viviam no alto de uma montanha: o pequeno, o médio e o grande. Os cabritos precisavam se alimentar, porém tinham que



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

pensar em um plano para enganar o terrível ogro guardião da ponte, que não deixava ninguém atravessar para a outra margem do rio.

Figura 1. Livro "Cabritos, Cabritões".

Fonte: Imagem disponível na internet (2024).

Em reflexão acerca das possibilidades de exploração na creche, **E. F. S.** e **F. R. F. M.** afirmam que tendo em vista:

[...] as diferentes linguagens, destacamos o conhecimento matemático que surgirá nos espaços de Educação Infantil, integrado com a literatura infantil, pois o mundo lúdico das histórias infantis pode oportunizar ao professor a realização de situações problemas e assim como, possibilitar que as crianças ampliem suas habilidades de pensamento e vivenciem o que significa fazer matemática. Diante destas reflexões é importante destacar que apesar de ter um objetivo pensado nos conhecimentos matemáticos, a literatura infantil foi explorada em primeiro plano e não perdeu o seu encanto, os aspectos da história foram apresentados e somados a outros (Relato de experiência **E. F. S.** e **F. R. F. M.** 2022, p. 1).

Na avaliação **E. F. S.** e **F. R. F. M.**, o resultado das vivências foi muito positivo em relação a contemplar os objetivos propostos, embora poucas famílias tenham se envolvido nas atividades planejadas. Para compreendermos melhor o planejado, realizado e refletido, apresentamos o processo constituído junto às crianças.

Em termos de referenciais teóricos que sustentam o trabalho destas professoras, destacaram a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), quando o documento aponta ser neste espaço de convivência que bebês e crianças menores de seis anos podem ter momentos de articulação de diferentes linguagens que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração dos interesses. Segundo **E. F. S.** e **F. R. F. M.**, o trabalho com a primeira etapa da Educação Básica deve "[...] garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas" (**Relato de experiência**, 2022, p. 2).

Com isso, defendem que "Nesse processo é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis" (Brasil, 2010, p. 15), justificando assim o que intencionaram e realizaram junto às turmas com as quais atuaram em 2022. A defesa de adotar perspectivas da utilização da literatura infantil é apontada com base nos dizeres de autoras do campo da Educação Matemática na Educação Infantil, a exemplo de Smole, Diniz e Cândido (2000) e Azevedo (2012).

O objetivo das ações residiu em "[...] estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e discriminação visual; trabalhar a resolução de problemas não



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

convencionais pelo processo de investigação; selecionar junto às crianças informações, levantar hipóteses, escolher a estratégia de resolução e tomada de decisão, através da literatura infantil" (Relato de experiência, E. F. S. e F. R. F. M., 2022, p. 5).

Sobre o desenvolvimento, no relato, houve uma descrição da vivência em dois momentos, isso porque a proposta transcorreu em duas turmas distintas.

No primeiro contexto, **crianças de 1 ano e 5 meses a 2 anos e 5 meses**, a partir da observação e escuta ativa (Alrø; Skovsmose, 2004) da professora, a proposta foi desenvolvida buscando atender necessidades formativas do grupo, isso porque F. R. F. M. percebeu que as crianças estavam separando objetos por tamanhos, ação intuitiva em diferentes momentos da rotina.

Com a leitura inicial do livro "*Cabritos, Cabritões*", momento este descrito pela professora como uma ação permanente em sua prática, denominada contação de história, as crianças sentaram em roda e, à medida que o enredo avançava, eram apresentadas as imagens do livro. A contação transcorreu "[...] *mostrando as figuras, fazendo gestos e mudando a entonação da voz*" (Relato de experiência, E. F. S. e F. R. F. M., 2022, p. 5).

Uma observação importante, neste primeiro contexto, é que não podemos nos eximir de explorar questões da noção de medida com crianças menores de três anos em nome da pretensa hipótese de que estas são seriam "capazes" de compreender perspectivas dessa natureza. As docentes descrevem uma passagem interessante para o grupo de crianças de **1 ano e 5 meses a 2 anos e 5 meses** quando afirmam:

Na história temos três cabritos de tamanhos diferentes e essa diferenciação foi o gatilho para a continuidade da nossa vivência. Depois de explorarmos a história, perguntou-se às crianças quem era o menor na sala e imediatamente responderam que era a criança mais nova e pequena da turma. E o maior? E o de tamanho médio? E a cada pergunta as crianças respondiam conforme iam fazendo suas conclusões (Relato de experiência, E. F. S. e F. R. F. M., 2022, p. 5).

Após a contação da história, em uma leitura interpretativa de que a literatura infantil não se apresenta como pretexto para exploração da linguagem matemática, mas sim como um contexto para tal finalidade, a professora da turma, dando continuidade à vivência, disponibilizou ao grupo cubos de tecido que em cada uma de suas faces havia a representação pictórica de um animal (leão, macaco, pato, cachorro, pintinho, entre outros), haviam nestes, intencionalmente, tamanhos pequeno, médio e grande.

Figura 3. Crianças explorando cubos de tecido.

Fonte: Acervo fotográfico das professoras (2022).

Na referida proposta, segundo a professora da turma, o foco foi "[...] *verificar se elas tinham percebido que os cubos poderiam ser empilhados e que se utilizassem da ideia do maior para o menor a pilha de cubos ficaria em pé*" (Relato de experiência, E.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

F. S. e F. R. F. M., 2022, p. 6). Como verificamos na **Figura 3**, houveram algumas tentativas e, ao que vemos nas imagens, as ideias pareciam ir aprimorando-se.

Além desta, outros materiais manipuláveis foram adotados para que conseguissem, visualmente e pela percepção tátil, comparar tamanhos de objetos. São citamos no relato: travesseiros, massinha de modelar, pecinhas de montar tipo Lego®, entre outros. A **Figura 4** exemplifica uma dessas situações.

Figura 4. Crianças explorando tamanhos de travesseiros e massinha.

Fonte: Acervo fotográfico das professoras (2022).

Perante o exposto e ilustrado, **Figuras 3 e 4**, na reflexão expressa por **F. R. F. M.** em seu registro de documentação pedagógica, presente no relato de experiência em questão, foi possível "[...] *perceber que até as crianças que ainda não possuem a oralidade desenvolvida conseguiram participar da vivência, e através das suas ações foi possível observar que estávamos atingindo o nosso objetivo*" (2022, p. 7).

No caso em questão, consideramos que as interações dialógico-discursivas da docente com as crianças menores de 3 anos contribuíram para as inferências que eram realizadas, dado este que, para Lorenzato (2006), ilustra um caminho de "por onde iniciar o trabalho com a Matemática": a partir dos procedimentos mentais básicos (correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação).

Dito isso, antes de findar a apresentação e análise do primeiro contexto da creche em que esta vivência foi subsidiada, na exploração dos cubos ficou ilustrada ainda que, com base em diversas tentativas, surgiam, por parte do grupo, novas ideias de como organizá-los.

Figura 5. Ordenando cubos de tecido no chão.

Fonte: Acervo fotográfico das professoras (2022).

Na **Figura 5**, vemos uma ação de tentativa de colocar os cubos de tecido em uma ordem estabelecendo uma relação, do maior ao menor ou do menor ao maior, a depender a forma como "lemos" a representação explorada no chão junto às crianças de **1 ano e 5 meses a 2 anos e 5 meses**.

A ideia de ordem aparece naturalmente na mente das pessoas, desde os primeiros anos de vida, e está fortemente presente no nosso cotidiano. A ordem é uma ideia fundamental para a construção dos conhecimentos matemáticos e, para que as crianças tenham sua compreensão facilitada (Lorenzato, 2006, p. 19).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Em síntese, no caso da primeira proposta do contexto da vivência aqui explorada, as situações de interação entre professora-crianças direcionaram olhares para além da contação da história. Sendo assim, ideias de pequeno, médio e grande foram desencadeadas logicamente em situações de exploração de materiais manipuláveis presentes no cotidiano da creche. Algumas destas fizeram o uso de linguagens que adotaram o campo visual e tátil, dado que reforça a tese que temos defendido de que caminhamos, no âmbito da creche, com propostas que usufruam, também, da linguagem corpórea-cinestésica (Smole, 2003) dos bebês das crianças bem pequenas, sendo esta uma das inteligências múltiplas defendidas para abordagem do conhecimento matemático na Educação Infantil.

Considerações finais

Ao longo do artigo, ao reunir a experiência das professoras de creche com a linguagem matemática no território das crianças bem pequenas, busquei compartilhar com a/o leitora/leitor indicadores de atuação com crianças menores de três anos que visam valorizar a infância em um movimento de brincar, interagir, experienciar, desenvolver e, conseqüentemente, apreender significados da Matemática na Educação Infantil. Para isso, inspirado na prática educativa dialógica e intencional de um grupo de professoras, analisei o cotidiano de vivências com alternativas metodológicas e conceituais como forma recriação da rotina diária em atividades permanentes e recorrentes nos espaços-tempos de instituições públicas de Educação Infantil.

Pensar a Educação Matemática na creche não é uma tarefa fácil. Incluir crianças menores de três anos no planejamento educacional em uma perspectiva intencional apresente-se, historicamente, como desafio às profissionais de educação para a infância, isso porque, na raiz desse atendimento, temos uma base prática ligada ao assistencialismo da criança. Ao afirmar isso, não me eximimo de pensar que, em um país cheio de desigualdades sociais como Brasil, isso deve ser levado em consideração em alguns contextos, devido à falta de vagas no sistema. Contudo, é preciso reforçar que **a Educação Infantil é um direito da criança e não da mãe trabalhadora**. É direito do bebê e da criança bem pequena usufruir de um espaço-tempo em que ocorram interações e brincadeiras, com situações pensadas pedagogicamente, para que possam desenvolver e explorar as diferentes linguagens presentes nesta etapa de vida que se constitui tempo promissor para aprendizagem.

Referências

- ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de Azevedo. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2012.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussira de Loiola. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2010.

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

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. fe 1992, n. 80, p. 11-20, 1992.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Cuidar e educar matematicamente bebês e crianças bem pequenas. (**Palestra**). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP. Proferida em 26 de agosto de 2021.

CIRÍCO, Klinger Teodoro. Apresentação - Entre o idioma das árvores e o perfume do Sol. In: AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. (Orgs.). **Outros olhares para a Matemática: experiências na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.15-18.

HADDAD, Lenira. Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização das crianças. In: 20º Reunião Anual da ANPED. **Anais...** s.l., 1997.

KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira Palhares (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Professores Associados, 2007. p. 51-65.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Íris Aparecida; MOREIRA, Kátia Gabriela. Todos juntos somos fortes: compartilhando narrativas pedagógicas de professoras que ensinam aprendem matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 519-537, 17 jan. 2020.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: RS. Artmed, 2003.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática**. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

CURRÍCULO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCADEIRAS INDÍGENAS: o que revelam teses e dissertações?

Fernando Schlindwein Santino

UFSCar - fernando.santino@estudante.ufscar.br

Klinger Teodoro Ciríaco

UFSCar - klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Objetivamos apresentar o que revelam teses e dissertações em relação ao Currículo Intercultural na Educação Infantil e às brincadeiras indígenas presentes no ambiente educacional, defendidas em programas de pós-graduação brasileiros no período de 2010 a 2023. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, fruto da primeira etapa da pesquisa de doutorado do primeiro autor sob orientação do segundo autor, momento em que mapeamos a produção do conhecimento acerca do currículo intercultural na Educação Infantil e brincadeiras indígenas. Ao findar esta etapa, é possível concluir que os trabalhos chegam a conclusões similares, por exemplo verificou-se a preocupação dos diferentes povos indígenas em fortalecer a cultura e incentivar a autonomia das crianças indígenas, evidenciando a necessidade dos não indígenas conhecerem mais profundamente as diferentes infâncias indígenas brasileiras. Além disso, outra conclusão importante diz respeito a baixa proporcionalidade dos estudos, dado este que sinaliza ser necessário aprofundamento de reflexões na temática.

Palavras-chave: Currículo. Povos Indígenas. Brincadeiras Indígenas.

Introdução

Este texto refere-se a resultados e encaminhamentos parciais de uma proposta de trabalho de doutorado, vinculada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a qual toma como foco o contexto das brincadeiras indígenas e sua aproximação com a linguagem matemática no âmbito da Educação Infantil. Para este fim, tendo em vista o recorte para o artigo em tela, analisaremos aqui dados da primeira etapa do estudo: o processo de mapeamento de teses e dissertações.

Cumpramos salientar que a pesquisa tem financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo N.º.: 2022/09965-8. Dito isso, centraremos o olhar dos descritores adotados junto à busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e na



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a saber: "Currículo Intercultural na Educação Infantil" e "Brincadeiras Indígenas".

Acerca da estrutura do artigo, destacamos que para além desta introdução que tem como intenção contextualizar o estudo, teremos o referencial teórico, momento em que anunciamos os autores e autoras que trabalham em pesquisas relacionadas à temática em foco, em seguida, apresentamos a metodologia para que o leitor e a leitora possam acompanhar os caminhos e critérios utilizados para seleção das teses e dissertações, logo, evidenciamos as pesquisas que foram selecionadas após serem analisadas com base nos critérios de inclusão e, por fim, as considerações finais do artigo.

Referencial teórico

Historicamente o conceito de currículo "[...] representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação [...] que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados" (Sacristán, 2013, p. 17). Para Silva (2002, p. 15), "O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo".

No entanto, vale ressaltar que com o passar do tempo, houve/há diferentes concepções e teorias acerca do currículo. "As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados" (Silva, 2002, p. 15).

As teorias tradicionais de currículo "[...] são baseadas em modelos tradicionais cuja discussão não visam problematizar as instituições de ensino, tampouco os processos de configuração da vida social na sua relação com a construção do currículo e do processo de ensino-aprendizagem" (Freire; Vieira, 2019, p. 5), ou seja, teorias de aceitação, ajuste e adaptação ao modelo vigente (Silva, 2002). No entanto, as teorias tradicionais de currículo não se sustentaram porque não objetivavam o processo democrático, era voltado para elite e "[...] Por estar centrado nas matérias clássicas [...] desconsiderava a psicologia infantil" (Silva, 2002, p. 27).

Já as teorias críticas do currículo têm seu surgimento no ano de 1960, a partir da ampliação da escolarização de massas (Silva, 2002), dos movimentos sociais, apresentando-se como teorias "[...] de desconfiança, questionamento e transformação radical [...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz." (Silva, 2002, p. 30). Estas teorias tiveram dificuldade em se sustentar sozinhas tendo em vista que o foco estava, quase que exclusivamente, nas classes sociais (Silva, 2002).

E por fim, as teorias pós-críticas de currículo com o foco na subjetividade das pessoas, buscando compreender "quem está aprendendo?", deve-se olhar e pensar



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

estratégias de ensino-aprendizagem para os povos subalternizados socialmente (ex.: Povos indígenas, pessoas negras, quilombola, ribeirinhos, LGBTQIAPN+, etc.), vale ressaltar que as teorias pós-críticas "[...] recebem esse nome por se configurarem como um avanço/aprofundamento das teorias críticas, aprofundando-se na discussão sobre currículo e desigualdade social, feminismos, gênero, etc." (Freire; Vieira, 2019, p. 6). "Sendo "pós", ela não é, entretanto, simplesmente superação (...) Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" (Silva, 2002, p. 147). Neste entendimento, a(s) base(s) teórica(s) e metodológica(s) que a professora utilizará em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil refletirá no processo de construção da identidade das crianças, essencialmente, as indígenas, pertencentes a uma cultura outra.

Ao reconhecermos que o currículo, na Educação Infantil, significa o conjunto de práticas das quais crianças, indígenas e não indígenas, participam, estas são também práticas culturais, sociais e políticas. Compreendemos currículo como caminho a ser seguido que apresenta:

[...] princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças [...] as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica (Oliveira, 2010, p. 3).

Neste sentido, a construção de um currículo precisará de elementos que considerem o cuidar e educar à todas as crianças, valorizando as especificidades das mesmas, das infâncias e de cada cultura presente nos espaços-tempos da Educação Infantil com base no diálogo e em práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural, ou seja, que as professoras possam "acolher" e incluir crianças de raças e etnias sub-representadas socialmente de maneira equitativa, uma vez que estar neste lugar de educação é um direito da criança e não, somente, da mãe trabalhadora.

O trabalho na Educação Infantil pode ser realizado com base, por exemplo, na exploração matemática por meio de brincadeiras que respeitem e valorizem a cultura dos diferentes povos que integram os espaços das instituições de Educação Infantil brasileiras. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o currículo da creche e da pré-escola deve ser constituído a partir de dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira.

O brincar transforma-se em "[...] uma fantasia muito próxima ao real [...] o que permite a ela inventar, renovar e discordar" (Smole, 2003, p. 68), contudo, como pesquisadores, estamos cientes de que na brincadeira existe a representação de papéis, existe um jogo etc. no entanto, o ato de brincar em si não pode ser "[...] sufocado por qualquer exploração indevida de uma brincadeira, mesmo que ele tenha uma finalidade pedagógica" (Idem, p. 20). Na interação, possibilitada pela ação do brincar, as crianças socializam-se umas com as outras, lidam com conflitos, aprendem, refletem, dialogam.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Portanto, defendemos que a brincadeira pode ser um caminho para constituir um currículo intercultural. Ao encontro desta ideia, defendemos que a formação continuada é um elemento importante para ressignificar a emergência do currículo intercultural, na Educação Infantil, no que se refere às experiências das crianças com a linguagem matemática.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, fruto da primeira etapa da pesquisa de doutorado do primeiro autor sob orientação do segundo autor, momento em que mapeamos a produção do conhecimento acerca do currículo intercultural na Educação Infantil e brincadeiras indígenas. Elaboramos uma pesquisa do "tipo Estado da Arte", com base em autores que defendem a relevância de analisar o que já foi produzido na literatura, segundo Poupart, Pires, Groulx, Deslauriers e Mayer (2008, p. 134):

[...] é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além (...) essa prática se formula sobre uma concepção do conhecimento considerado como cumulativo, segundo a qual o progresso de um serve de ponto de partida para o outro.

Descrevemos as pesquisas que passaram pelos critérios de inclusão, localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Delimitamos o período de 2010 até 2023, data fundamentada com seu marco inicial a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). O mapeamento foi realizado entre os dias 14 de novembro e 24 de novembro de 2023. Adotamos os seguintes descritores: "Currículo Intercultural na Educação Infantil" e "Brincadeiras Indígenas", a Tabela 1 ilustra o quantitativo localizado.

Tabela 1: Quantitativo total de trabalhos encontrados na BDTD e CAPES.

Descritores/nível	CAPES		BDTD	
	ese	Dis sertação	ese	Dis sertação
"Currículo Intercultural na Educação Infantil"		12		-
"Brincadeiras Indígenas"	1	37		1
Total por base		62		1
Total geral				63

Fonte: Elaboração própria (2023).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Do total de 63 trabalhos que apareceram nas duas bases de dados, após a leitura do resumo e, seguindo os critérios de inclusão (trabalhos que envolvem a Educação Infantil, Currículo Intercultural e Brincadeiras Indígenas), o número selecionado foi 6, que serão apresentados na seção seguinte.

Pesquisas sobre Currículo Intercultural na Educação Infantil

Apresentamos trabalhos que foram selecionados para a análise no descritor "Currículo Intercultural na Educação Infantil". As teses e dissertações que estavam de acordo com os critérios de inclusão foram: Ferreira (2012) e Ramos (2021). No período mapeado, seguindo uma sequência cronológica, o primeiro trabalho a ser descrito é o da Edna Ferreira (2012, p. 6), o qual objetivou "[...] examinar os desafios presentes na busca por uma educação diferenciada e intercultural, bem como as possíveis contribuições para a educação escolar não indígena", na educação escolar infantil indígena situado na aldeia Krukutu, Guarani Mbya, que fica localizada na região de Parelheiros (SP).

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, sendo que se realizou "[...] entrevistas com lideranças, pais, crianças e funcionários que trabalham no CECI Krukutu" (Ferreira, 2012, p. 12). Dentre o referencial teórico utilizado, destacam-se Ladeira (1984), Barth (2000) e Tassinari (2001).

Acerca do currículo na Educação Infantil na cidade de São Paulo, Ferreira (2012), anuncia que o cuidar e o educar estão conectados de forma indissociável, em prol da otimização dos tempos e espaços de aprendizagem, considerando as crianças como pessoas de direito que podem agir de modo crítico. Nas considerações finais, Ferreira (2012, p. 85), evidencia que "[...] foi possível verificar a importância que os Guarani da aldeia atribuem às crianças, à sua educação tradicional e agora à escola, concebida como instrumento de fortalecimento da cultura Guarani." Além disso:

Com a implantação do CECI, os Guarani da aldeia Krukutu viram a possibilidade de superar algumas dificuldades com relação ao de cuidar e educar de suas crianças, principalmente com relação à nutrição e o preparo para a entrada no ensino fundamental, ainda que o maior valor atribuído ao CECI seja o resgate e o fortalecimento da cultura Guarani (Ferreira, 2012, p. 87).

No entanto, enfatiza que falta formação inicial, produção de material didático próprio pensado para a cultura indígena e a Educação Infantil ainda é concebida nos mesmos espaços físicos e com a mesma proposta pedagógica que o Ensino Fundamental.

Selma Shirlei Isidoro Ramos (2021, p. 8) buscou analisar de que forma "[...] o tema da interculturalidade aparece nas disciplinas obrigatórias específicas para a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Educação Infantil que são ofertadas nos cursos de Pedagogia Licenciatura, na modalidade presencial nas Universidades Federais mineiras".

A metodologia do estudo está baseada na "[...] pesquisa de abordagem qualitativa [que] teve início com os estudos bibliográficos" (Ramos, 2021, p. 105) buscando revelar as investigações com o tema da multiculturalidade e da interculturalidade no Brasil. Os autores e autoras que se destacam nas referências utilizadas, foram: McLaren (2000), Kramer (2006) e Candau (2016).

Apoiada em Moreira e Candau (2007), ao discutir as diferentes concepções de currículo, alerta para o fato de que:

Ao considerarmos que a concepção do currículo pode apresentar vários posicionamentos e diferentes pontos de vista teóricos, os autores acreditam que as questões sobre o currículo apresentam em geral maior ou menor discurso para o âmbito educacional "sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem" (Ramos, 2021, p. 108).

Conforme mencionado, "[...] A pesquisa foi realizada aos sites das nove Universidades Federais do estado de Minas Gerais que oferecem o curso de Pedagogia Licenciatura nas modalidades presenciais" (Ramos, 2021, p. 118).

Por fim, Ramos (2021, p. 141) anuncia que a perspectiva intercultural deve estar presente nos currículos "[...] para a formação inicial do professor de Educação infantil, não somente com o objetivo de cumprir metas, ou normas, mas como proposta para a reflexão e ação desses profissionais que trabalham e convivem com seres humanos em desenvolvimento", quer dizer, que a perspectiva intercultural deve estar para além de algo burocrático, pode e deve estar presente no cotidiano como propostas reflexivas acerca da prática pedagógica.

Pesquisas sobre brincadeiras indígenas

As pesquisas que foram localizadas e selecionadas com o descritor "Brincadeiras Indígenas", são: Queiroz (2012), Santana (2014), Silva (2014) e Castro (2019). Carine Monteiro de Queiroz (2012, p. 32-33) inicia a pesquisa enfatizando aspectos relacionados ao brincar:

Ao brincar, as crianças encontram-se em situação, em relação ao seu ambiente de vida. Acessam o conjunto simbólico compartilhado por seu grupo social mais amplo e imediato, transitam entre a casa, a escola, a comunidade, os livros, a TV, e até a internet, que hoje nos traz novas dimensões interativas. As informações circulam no mundo e as crianças não estão ausentes deste.

Por este motivo, Queiroz (2012, p. 59) buscou "[...] investigar as brincadeiras das crianças Kaimbé na Área Indígena Massacará". A metodologia utilizada fora



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

qualitativa, considerando o "[...] exercício exploratório e descritivo comprometido com o respeito, reconhecimento, registro e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero e geracional" (Queiroz, 2012, p. 60). Assim, "Foram considerados Participantes Diretos desta pesquisa as crianças indígenas Kaimbé de ambos os sexos, com idade entre dois (02) e doze (12) anos, envolvidas na condição de brincante [...]" (Queiroz, 2012, p. 62). Kishimoto (1994), Carvalho (2003) e Côrtes (2010) foram as principais referências utilizadas.

Dentre as considerações, Queiroz (2012, p. 168), ressaltou que: "Trata-se de uma busca em comum à Psicologia do Desenvolvimento, à Sociologia da Infância e Antropologia da Criança. Uma busca pela afirmação e efetivação da presença ativa daqueles que pronunciam tais vozes, aqui as crianças indígenas".

Por fim, destaca que, "Agora, e cada vez mais, ciente das pistas que as crianças nos oferecem. Pois, ainda que a realidade se apresente como um terreno de incertezas, ouvi-las possivelmente nos levará a diferentes interpretações e compreensões" (Queiroz, 2012, p. 169).

Lucirene Ferreira de Santana (2014, p. 11) objetivou "[...] analisar a infância, brinquedos e brincadeiras e as influências das bonecas (Ritxòkò e Bárbie) nas brincadeiras das meninas indígenas da Aldeia Buridina em Aruanã em GO". Referente aos aspectos metodológicos adotou a pesquisa qualitativa, mais especificamente a pesquisa bibliográfica e de campo com observação, entrevistas e fotografias (Santana, 2014). Sobre o conceito de brincar, criança e infância, relata que:

A definição de brincar, assim como o de criança e infância são conceitos que estão em construção histórica. Percebe-se que sempre existiram diferentes maneiras e práticas de brincar. Com o passado tempo, as maneiras de brincar e seus lugares foram e estão se modificando. O brincar é construções que estão internalizadas às práticas de representar das crianças em cada fase histórica (Santana, 2014, p. 67).

Com base no que foi exposto, "Os sujeitos envolvidos são os habitantes da aldeia citada, compreendendo as mulheres ceramistas, homens, jovens e crianças de ambos os sexos, mas o foco foi as ceramistas e as meninas" (Santana, 2014, p. 143). Os autores e autoras que fundamentaram teoricamente a pesquisa foram: Áries (1981), Kuhlmann Jr. (1998) e Geertz (2004). A autora ressalta que o principal objetivo de produzir as bonecas é para as meninas indígenas: "[...] brincarem e aprenderem sobre a cultura do grupo, inclusive a maternidade futura. Sobre o lúdico, em especial, as bonecas karajá registram as representações da cultura e fazem parte do processo de interação social das meninas indígenas". (Santana, 2014, p. 149-150).

Na conclusão, Santana (2014, p. 151), anuncia que a pesquisa apresentou "[...] a percepção de importantes aproximações e distanciamentos dessa transição intercultural e confirmaram a importância dos artefatos culturais como suporte nas atividades lúdicas".



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Jeniffer Caroline da Silva (2014, p. 13) buscou "[...] analisar, a partir dos relatos de etnógrafos que estiveram em contato com os Kaingáng em diferentes regiões do Brasil, algumas características das práticas de lazer e entretenimento executadas por indígenas ao longo dos tempos". Acerca da metodologia foram realizadas entrevistas "[...] utilizando-se da metodologia da História Oral, com o intuito de investigar as práticas de lazer dos indígenas na atualidade, assim como buscar informações sobre as brincadeiras e brinquedos presentes na infância dos indígenas" (Silva, 2014, p. 26). Os participantes da pesquisa foram os povos indígenas Kaingáng na Terra Indígena Xapecó (SC). Utilizou-se como referencial teórico Nötzold (2003), Freire (2011) e Brighenti (2012). Sobre a cultura de brincar das crianças indígenas Kaingáng, com base em Pereira (1998), a autora anuncia a seguinte afirmação:

Ao abordar especificamente o universo infantil, a autora divide seu estudo em faixas etárias e por gênero, evidenciando nestas categorias, entre outros assuntos, as formas de lazer das meninas e dos meninos Kaingáng. (...) até os sete anos, (...) é nessa faixa etária que as crianças começam a ser inseridas nas atividades e jogos coletivos (Silva, 2014, p. 47).

Os resultados obtidos, segundo Silva (2014, p. 116), evidenciam que "[...] as ocorrências de relatos acerca da infância indígena, de modo geral entre as populações brasileiras, é bastante escassa na literatura que trata de História Indígena no Brasil". A autora notou que por meio da prática de lazer, o futebol, é possível identificar "[...] a manifestação de uma espécie de justiça social, pois no jogo não há distinção de classe: o mais habilidoso, o que tem mais capacidade é quem vence, pois as regras valem para todos" (Silva, 2014, p. 116). Vale ressaltar que a prática do futebol também é bastante perceptível entre as crianças Kaingáng, segundo Silva (2014).

Damiana Avelino de Castro (2019, p. 8) teve como objetivo "[...] descrever como as práticas culturais indígenas Nokê Koî podem significar outros modos de ver o ensinar e o aprender matemáticas em diferentes contextos formativos". No que diz respeito à metodologia, é uma pesquisa qualitativa, a autora buscou atuar no campo das práticas culturais Katukina/Nokê Koî. No que concerne à explicação acerca das brincadeiras culturais do povo Nokê Koî, segundo este estudo, é possível dizer que:

[...] as práticas culturais denominadas brincadeiras Katukina/Nokê Koî estiveram sempre sincronizadas segundo percepção de tempo peculiares, tematizando formas de vida ligadas ao fogo (símbolo maior da manutenção da vida), ao compartilhamento de alimentos e caça, ou reproduziam aspectos da interação do sujeito indígena com animais da floresta, próprios do seu entorno contextual de vida. (Castro, 2019, p. 15).

Neste sentido, tratou dos "[...] usos tradicionais das brincadeiras (mostradas no decorrer do trabalho) e construímos problematizações centradas na atribuição de usos/significados matemáticos para elas" (Castro, 2019, p. 132) com o foco na



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Educação Escolar Indígena na perspectiva da Etnomatemática. Os autores e autoras utilizados como referencial teórico foram: Wittgenstein (1999), Bezerra (2013) e D'Ambrosio (2013). Nas considerações finais, cita a importância de os estudantes indígenas compreender as duas matemáticas; a cultural e a escolar, tendo em vista que:

Um exemplo disso pode estar na seguinte situação. Quando um estudante indígena participa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tentando aprovação em um curso de enfermagem ou qualquer outro, ele precisará se sair bem nas habilidades relativas à área de matemática e suas tecnologias (e demais áreas, obviamente). (Castro, 2019, p. 121).

Por fim, Castro (2019, p. 122), evidencia que, "Sem colocarmos na dissertação um ponto final, em razão de sua incompletude, esperamos que a pesquisa possibilite outros olhares capazes de articular as diversas Matemáticas [...]". Chama à atenção o fato de que a autora buscou mostrar a possibilidade de articulação entre as diversas Matemática, ou seja, direciona o olhar para que possamos "enxergar" para além da Matemática escolar e a Matemática eurocêntrica.

Apreciação crítica das pesquisas

As duas pesquisas apresentadas/analizadas no descritor "Currículo Intercultural na Educação Infantil", buscaram enfatizar a cultura e os modos de conhecer e produzir conhecimento de outros povos, evidenciando, reconhecendo e valorizando a Educação Infantil indígena em aldeias, bem como a formação inicial de professores para a Educação Infantil conectado ao tema da Interculturalidade, notou-se que Ferreira (2012) entrevistou lideranças indígenas e foi anunciado o fortalecimento, a valorização da escola e dos conhecimentos culturais para o desenvolvimento de um currículo intercultural para as crianças (indígenas).

No que diz respeito à "Brincadeiras Indígenas", nos quatro trabalhos selecionados, os autores e as autoras buscaram fazer ecoar as vozes das próprias crianças abordaram sobre as brincadeiras, a invisibilidade da história da infância indígena no Brasil, o brinquedo, bem como acerca dos jogos que reconhecem e valorizam a Etnomatemática, ou seja, a possibilidade de aprender Matemática em diversos contextos.

Acreditamos que por meio destas pesquisas e das brincadeiras indígenas, podemos garantir a construção de um currículo intercultural e o direito das crianças indígenas e não indígenas a acessarem os conhecimentos matemáticos que foram acumulados historicamente, desde a mais tenra idade, de uma maneira lúdica e divertida, sem com isso, escolarizar de forma precoce.

Considerações finais

Com a experiência do artigo, com base no mapeamento, evidenciamos que os trabalhos chegam a conclusões similares, por exemplo, foi possível verificar a preocupação dos diferentes povos indígenas em fortalecer a cultura e incentivar a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

autonomia das crianças indígenas, evidenciando a necessidade dos não indígenas conhecerem mais profundamente as diferentes infâncias indígenas brasileiras.

Além deste, destacamos ainda os estudos que objetivaram compreender, reconhecer, valorizar e, por fim, divulgar os conhecimentos dos povos indígenas brasileiros, este movimento fortalece a urgência de pensarmos conhecimentos outros que não somente o eurocêntrico. A exemplo, o trabalho de Santana (2014) sobre história da infância e do brinquedo.

Com estes estudos, mais pessoas, não indígenas e indígenas, poderão compreender a existência de "dois mundos" distintos entre si, mas que ao mesmo tempo os conhecimentos podem ser complementares uns aos outros e não há a necessidade de um ser "melhor/superior" ao outro, eles podem coexistir. No geral, todos os estudos selecionados, de uma forma ou outra, apontam para a necessidade de reconhecermos as diferentes culturas e infâncias indígenas presentes nas cinco regiões do país. Parece ainda haver, em pleno século XXI, desvalorização e estereótipos no que diz respeito à cultura tradicional dos povos indígenas. Dado esta experiência isso fortalece a necessidade de uma pesquisa do tipo intervenção, situada na pesquisa-ação, o que estamos desenvolvendo neste momento no município de Naviraí (MS), desde 1º de abril de 2024, com o um grupo de professoras que atendem crianças indígenas em suas turmas de pré-escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, SEB, 2010b.

CASTRO, Damiana Avelino de. **Artes de fazer/modos de usar: Etnomatemática e práticas culturais indígenas Nokê Koî em contextos formativos**. Rio Branco - Acre, 2019. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, MPECIM. 2019.

FERREIRA, Edna. **A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. **Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas**. In: Anais do VI Congresso Nacional de Educação. 2019.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010.

POUPART, Jean.; PIRES, Alvaro.; GROULX, Lionel Henri.; DESLAURIERS, Jean-Pierre.; MAYER, Robert. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos, v. 2, 2008.

QUEIROZ, Carine Monteiro de. **Brincadeiras no território indígena Kaimbé**. 2012. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador. 2012.

RAMOS, Selma Shirlei Isidoro. **Formação inicial de professores para a educação infantil e o tema da interculturalidade**: análise dos currículos dos cursos de pedagogia das Universidades Federais Mineiras. 2021. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SANTANA, Lucirene Ferreira. **História da infância e do brinquedo**: um olhar nas bonecas Karajá-Ritòkò e Bábrie como artefatos culturais na construção da identidade das meninas da Aldeia Buridina. 2014. 173f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Poder. Goiânia. 2014.

SILVA, Jeniffer Caroline da. **Bolas, brinquedos e jogos**: práticas de lazer e futebol na tradição dos Kaingáng da Terra Indígena Xapecó/SC. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em História Cultural) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 2. Ed., 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Educar, cuidar e brincar a partir do contexto cultural da criança

Allana Barros de O. Egydio

(UFMS E-mail: egydioallana@gmail.com)

Ana Caroline Pinheiro Selan Sanches

(UFMS E-mail: secarollan@gmail.com)

Ana Carolina Faustino

(UFMS E-mail: carolina.faustino@ufms.br)

Resumo: Este trabalho tem como o objetivo discutir as potencialidades do Estágio Obrigatório na Educação Infantil I, para o planejamento de ações que se pautam na tríade educar, cuidar e brincar e envolvem experiências culturalmente relevantes para as crianças da Educação Infantil. As atividades de observação e regência foram desenvolvidas em uma instituição de Educação Infantil pública do Município de Naviraí, no Mato Grosso do

Sul, em uma turma de berçário II, em que havia 15 crianças. Neste sentido, buscando desenvolver experiências culturalmente relevantes para estas crianças, o planejamento voltou-se para elementos da cultura do Mato Grosso do Sul a importância da observação e interação direta com as crianças. O trabalho enfatiza a relevância do Estágio Obrigatório como um espaço de aprendizado significativo, onde teoria e prática se entrelaçam para promover um desenvolvimento integral e acolhedor das crianças na Educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Mato Grosso do Sul

Introdução

A inserção das crianças nas creches no Brasil ocorreu de maneira assistencialista, para atender as famílias que não tinham onde deixar as crianças. Buscando atender essa demanda, foram criadas instituições assistencialistas que eram voltadas para o cuidado da criança, sendo eles a higienização e a alimentação. Didonet (2001), ressalta que para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral, tinha que ser gratuita ou com valor simbólico, zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança.

Segundo Duque e Moreira (2021), o pensamento que as creches são locais que objetivam apenas o ato de cuidar sem fundamentos pedagógicos ainda está presente em



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

muitas famílias nos dias de hoje. As autoras destacam os apontamentos da pesquisa de Casanova (2011):

Para os familiares e, muitas vezes, para os (as) professores (as), a creche é um espaço que recebe filhos de mães trabalhadoras ou bebês e crianças em situação de vulnerabilidade. O reconhecimento da creche pelas famílias como direito de bebês e crianças bem pequenas raramente apareceu (Duque; Moreira, 2021 p.6).

Portanto, o cuidar pedagógico envolve ações que unem o cuidar e o educar no processo de desenvolvimento e humanização da criança. Visto que, em ações em que a prática do cuidar se destaca, como a hora do banho, é necessário haver a ligação da tríade da educação, sendo ela educar cuidar e brincar, para que ocorra o desenvolvimento integral da criança. Castelli e Delgado (2015, p. 8 *apud* Duque e Moreira 2021 p.6) conceituam o cuidado profissional como aquele:

(...) proporcionado pelos profissionais da escola; inclui ações como prover alimento, dar banho, trocar fraldas, organizar o espaço, limpar a instituição, contar histórias, oferecer brinquedos e materiais, possibilitar ampliação de saberes, relações, experiências e autonomia das crianças. (Castelli; Delgado, 2015, p. 8).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e esse primeiro contato educacional faz com que as crianças conheçam outras pessoas e ambientes, além daqueles que já fazem parte do seu cotidiano. Sandini e Machado (2024, p. 2) afirmam que dentro dessas vivências é onde a criança rompe a bolha e passa a conhecer novas práticas e capacidades que passam a ser do seu dia a dia, aumentando a sua visão de mundo e criando pouco a pouco seu caráter individual.

O ambiente institucional onde os bebês e as crianças pequenas frequentam é de suma importância e abrange inúmeras experiências que auxiliam no seu desenvolvimento como afirma:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima.
(Ramos, 2002 *apud* Oliveira 2014 p.47).

Infere-se, portanto, que, é de suma importância que o educar e o cuidar andem lado a lado como é apresentado na Base Nacional Comum Curricular BNCC “vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2018, p.32). Desse modo, o equilíbrio dos dois aspectos é essencial para que as crianças se sintam seguras, apoiadas e estimuladas em seu desenvolvimento global.

Metodologia

Houve a observação em duas salas, sendo 4 dias no berçário II, em que as crianças possuíam de 1 a 2 anos de idade e os outros 4 dias no maternal I, em que as crianças possuíam de 2 a 3 anos de idade. No entanto, optamos em fazer a regência no berçário II, nele havia 15 crianças, mas conhecemos apenas 13, pois duas não foram nos dias direcionados a regência.

Assim, baseado na perspectiva do educar, do cuidar e do brincar foi pensado um projeto que considerasse o educar, o cuidar e o brincar de uma forma relevante para as crianças que residem no Mato Grosso do Sul.

Valorizando os elementos da cultura do estado do Mato Grosso do Sul, foi utilizado o material de Andrade, Salomão, Cabral e Caceres, “Canfabulando as belezas do Mato Grosso do Sul” (2022), ele foi a base para a execução do planejamento da regência, pois é um material criado para crianças de 0 a 3 anos e que possibilita a criança ter experiências significativas sobre o meio em que residem.

Deste modo, a partir disso foi delineado o projeto “Meu Mato Grosso do Sul”, para a realização da regência do estágio obrigatório, em que trabalharam os eixos apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionando-os com o estado do Mato Grosso do Sul.

O projeto foi organizado no período de três dias, o primeiro dia teve o objetivo de apresentar as araras um animal que é símbolo do Estado, por meio da musicalização e brincadeiras, no segundo dia o foco foi a apresentação da fauna como um todo, por meio da caixa mágica e também da musicalização, por fim, no terceiro dia foi apresentado a mandioca, um alimento típico do estado, em que foi desenvolvido uma atividade sensorial com as crianças, na próxima seção descreveremos como foi desenvolvida a regência.

Relato da regência

No Início nós recebemos as crianças com brinquedos variados e músicas infantis, organizamos os pertences de cada um, por conseguinte, levamos ao refeitório para tomar o café da manhã, ao retornar à sala, organizamos as crianças em círculo e nos sentamos ao chão e se iniciou uma conversa, em seguida cantamos algumas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

músicas infantis que eles já conheciam, após iniciamos a contação do livro “A arara cantora”, de Sonia Junqueira.

Imagem 1: Livro A arara cantora

Fonte: arquivo das autoras.

Imagem 2: Apresentação da Arara.

Fonte: arquivo das autoras.

Em seguida, nós entregamos um pedaço de tecido com as cores da arara para cada bebê, colocamos a música do acalanto, “O acalanto da arara” de Fabíola Salomão na caixinha de som e começamos a cantar e dançar com os pedaços de tecido junto com a crianças.

Imagem 3: Momento de cantar e dançar com o tecido e a música Acalento da Arara.

Fonte: arquivo das autoras.

Posteriormente, levamos as crianças para o parque e eles brincaram livre. Ainda no parque oferecemos água diversas vezes. Em seguida, entregamos a colação(tipo de lanche), eles terminaram de comer e voltaram para a sala e quando todos retornaram se iniciou a hora de higienização das crianças. A Carol deu o banho e a Allana trocou as crianças identificando as partes do corpo e cantando o acalanto que foi apresentado mais cedo, após o banho nos reunimos em uma roda e começamos a cantar a música sobre o alimento e novamente a música do acalanto da arara e organizamos as crianças para o almoço. Após o almoço, nós organizamos a sala para o período do sono e colocamos as crianças para soninho/repouso.

No segundo dia nós recebemos as crianças com músicas infantis e peças de encaixe, após organizamos os pertences de cada um, por conseguinte, os levamos ao refeitório para tomar o café da manhã, ao retornar à sala, sentamo-nos ao chão iniciando uma conversa em que apresentamos às crianças alguns animais que pertenciam no pantanal por meio de animais de pelúcia e cantando várias músicas.

Logo apresentamos uma caixa mágica contendo fichas com imagens de animais do Pantanal. Cantamos uma melodia para realizar a brincadeira. A música era “O que será, o que será que tem aqui? A minha caixa eu vou abrir?” chacoalhando a caixa com as fichas aguçando a curiosidade das crianças, toda vez que paramos de cantar e balançar, a caixa se abria e íamos tirando as fichas e apresentando aos pequenos vendo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

se eles sabiam o nome do animal, quando eles não sabiam qual era o animal a gente falava e pedia para eles repetirem o nome, imitar o som, fazemos por diversas vezes até que finalizamos as fichas. Também apresentamos a música, Vamos passear no Pantanal da professora Érika Andrade, onde cantamos e imitamos os animais os quais aparecem na música.

Quando a atividade terminou fomos ao parque onde as crianças exploraram o ambiente e brincaram livremente. Ainda no parque oferecemos água diversas vezes, antes de retornar à sala entregamos a colação, quando terminaram de comer voltaram para a sala e se iniciou a hora de higienização das crianças. A estagiária presente na sala, que também era recente na sala deu o banho e a professora regente trocou as crianças identificando as partes do corpo e cantando músicas infantis. Após, organizamos as crianças para o almoço. Após o almoço, organizamos a sala para o período do sono/repouso.

No terceiro dia nós recebemos as crianças com brinquedos de pelúcia e alguns carrinhos, após a acolhida organizamos os pertences de cada um, por conseguinte, levamos ao refeitório para tomar o café da manhã, retornamos à sala para nos organizarmos e em seguida levamos as crianças para o parque, no parque colocamos um tapete no chão e pedimos para que as crianças se sentassem em círculo. Posteriormente, começamos a contação da lenda “Mani Mandioca”, da Turma do folclore

Imagem 4: Lenda Mani Mandioca

Fonte: Youtube.

Em seguida, fizemos uma brincadeira de mãos de dedos com as crianças, que se chama “Bem te vi e sabiá” de Erika de Andrade, que remete aos animais do Mato Grosso do Sul.

Imagem 5: Momento da contação de história.

Fonte: arquivo das autoras.

Em seguida, apresentamos a raiz da mandioca e as suas texturas com casca, descascada e ela cozida onde os alunos, além de sentir a textura tiveram a oportunidade de degustar a mandioca, a seguir deixamos as crianças livres para brincar no parque.

Imagem 6: Apresentação e interação das crianças com a mandioca com e sem casca.

Fonte: arquivo das autoras.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Imagem 7: Degustação da Mandioca.

Fonte: arquivo das autoras.

Ainda no parque oferecemos água diversas vezes. Após isso, entregamos a colação, quando todos terminaram de comer voltamos para a sala e se iniciou a hora de higienização das crianças. A Allana deu o banho e a Carol trocou as crianças identificando as partes do corpo e cantando a brincadeira de mãos de dedos que foi apresentada mais cedo, após o banho nós organizamos a turma em uma roda e cantamos a música sobre o alimento e novamente realizamos a brincadeira de mãos e dedos do “Bem te vi e sabiá” e organizamos as crianças para o almoço. Após o almoço, nós organizamos a sala para o período do sono e colocamos as crianças para soninho/repouso, assim finalizando o período de atividades.

Considerações Finais

Conclui-se que, ao longo dos três dias de regência no berçário II, foi possível, participar ativamente das rotinas e promover práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, inserindo a valorização cultural do estado do Mato Grosso do Sul desde os menores.

Este período proporcionou uma rica oportunidade de aprendizado e reflexão sobre a importância do educar, do cuidar e do brincar, elementos que trabalham juntos para criar um ambiente que promova o bem-estar físico, emocional, social e cognitivo das crianças.

O projeto foi planejado de forma detalhada, incluindo objetivos claros, e metodologias eficazes a serem utilizadas com as crianças, ele foi desenvolvido baseando-se em atividades pedagógicas na qual, atendem às necessidades das crianças, sendo significativas e integradas.

Por meio dele, a execução da regência ocorreu de maneira excelente, a inserção da leitura desde os menores e a valorização da cultura local é de suma importância para a criação de hábitos, como o da leitura e a formação de pertencimento trabalhando a valorização da cultura.

O estágio obrigatório realizado na creche em uma sala de berçário, foi uma experiência enriquecedora e transformadora, a prática diária, a interação com as crianças e a colaboração com a equipe pedagógica proporcionaram um aprendizado valioso que será fundamental para a futura carreira como educadora infantil.

Referências

ANDRADE, E. N. F., SALOMÃO, F. P. S., CABRAL, Y. O., & CACERES, C. (Orgs.) 2022. **Canfabulando as belezas de Mato Grosso do Sul: possibilidades brincantes com bebês (0 a 3 anos)**. Porto Alegre: Editora Fi.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

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

DIDONET, Vital. Educação infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, v. 18, n. 73, 2001.

DUQUE, Letícia de Souza; MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. Cuidar-educar na creche: Itinerários pelos trabalhos da Anped, Grupecí e BDTD. **Educação**, v. 43, n. 3, 2021.

SANDINI, Sabrina Plá; MACHADO, Tamiris Iamara. As práticas pedagógicas no berçário: cuidar-educar-brincar. **Educação Online**, v. 19, n. 45, p. e24194507-e24194507, 2024. Acesso em: 29 de maio de 2024

TURMA DO FOLCLORE. **Lenda Mani Mandioca**. Youtube, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zSBsJTSX3AE&t=78s> Acesso em: 25/06/2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NAS TURMAS DO JARDIM II E III NO CIEI PROF^a AZENÁ RICCO DE FREITAS

Lindaiane Rodrigues Soares Moreira

(CIEI Prof^a Azená Ricco de Freitas e lindaiane_moreira@hotmail.com)

Fernando Rocha

(CIEI Prof^a Azená Ricco de Freitas e fernandorochoa3003@hotmail.com)

Rosiclér Gomes Soares

(CIEI Prof^a Azená Ricco de Freitas e rosiclergs123@gmail.com)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo realizar um relato de experiência sobre as atividades aplicadas com as crianças do Jardim II e III do Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) Professora Azená Ricco de Freitas. Trabalho este que faz parte do curso de projeto de extensão direcionado pelo professor doutorando em Educação Fernando Schlindwein Santino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo. Os professores participantes planejaram e executaram os jogos de brincadeiras indígenas com suas respectivas turmas. Os jogos escolhidos "Corrida de Tora", "Tucunaré" e "Cabo de Guerra" proporcionaram a cooperação, o equilíbrio e o trabalho em equipe, valorizando a cultura dos povos nativos, analisar sua adaptação ao contexto escolar e avaliar seus impactos físicos, sociais e emocionais, além de buscar compreender a percepção de educadores e crianças sobre essas práticas exemplificam essa abordagem, favorecendo o desenvolvimento educativo, enriquecendo o aprendizado e valorizando a identidade cultural indígena.

Palavras-chave: Educação. Interculturalidade. Jogos.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências vividas nas práticas educativas, nas turmas do Jardim II e III, no Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) Prof^a Azená Ricco de Freitas, localizado temporariamente na antiga FINAV- Faculdades Integradas de Naviraí-MS, Rua Laurentino Pires de Arruda nº220 – Jardim Progresso. Essas vivências ocorreram nos meses de maio e junho de 2024, vivências estas que tem o foco nos jogos e brincadeiras indígenas.

O interesse para o desenvolvimento deste trabalho deu-se pela participação do curso do projeto de Extensão intitulado “Educação Infantil Intercultural e Educação



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Matemática na Infância: Interações e Brincadeiras Indígenas”, com o professor doutorando Fernando Schlindwein Santino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) de São Paulo. Esse curso de projeto de extensão faz parte do projeto para defesa da tese de doutorado do professor Fernando.

Além de estar curso *stricto sensu*, professor Fernando é Mestre em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), em Presidente Prudente-SP, possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV) e é fluente em três idiomas (português, espanhol e guarani). Autor de vários artigos na área da Educação e Interculturalidade, Fernando se destaca também pelo tema etnomatemática, vindo contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas inclusivas e interculturais.

Para realizar as atividades no espaço escolar, primeiramente houve encontros do curso de projeto de extensão “Educação Infantil Intercultural e Educação Matemática na Infância: Interações e Brincadeiras Indígenas”, onde o professor Fernando propôs a elaboração de planos de atividades sobre jogos e brincadeiras indígenas e quais conceitos matemáticos poderia trabalhar com as crianças. O relato sobre os conceitos matemáticos está disponível no artigo Exploração dos Conceitos de Matemática através dos Jogos e Brincadeiras Cultura Indígena no CIEI Prof^a Azená Ricco de Freitas na Turma do Jardim II.

Primeiramente foram realizados encontros com professores que teriam crianças indígenas em suas turmas e essas atividades, especificamente falando do CIEI Prof^a Azená Ricco de Freitas, foram planejadas e aplicadas pelas professoras de Práticas Pedagógicas I e II da instituição escolar, pelo professor de Apoio e pela coordenadora pedagógica. Participaram das atividades propostas 2 turmas do Jardim II e 1 turma do Jardim III. As atividades, alinhadas à BNCC – Base Nacional Comum Curricular, promoverão a interculturalidade enriquecendo o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças.

JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS: PROMOVENDO APRENDIZADO E CULTURA

A educação indígena valoriza e transmite seus conhecimentos de geração em geração, garantindo assim a continuidade e a preservação de seus valores, língua, artes e formas de conhecimentos próprias de cada etnia.

No que tange sobre a educação ser um processo coletivo e contínuo, com várias transformações, inovações e crescimento do desenvolvimento social e saberes, a cultura indígena desempenha um papel importantíssimo na educação brasileira, não apenas como um conjunto de tradições e conhecimentos ancestrais, mas como um sistema de valores e práticas que moldam a identidade e a perspectiva dos povos indígenas. A



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

educação indígena valoriza e transmite seus conhecimentos de geração em geração, garantindo assim a continuidade e a preservação de seus valores, língua, artes e formas de conhecimentos próprias de cada etnia.

E se tratando de currículo escolar, a Constituição (1988) reconhece que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (BRASIL, 1988, p. 72).

Não é só no ensino fundamental e médio que se deve trabalhar essa diversidade cultural, mas desde a infância, visto que na educação infantil também recebe crianças de culturas diferentes, pois “ter uma identidade é ter uma memória própria. Por isso a recuperação da própria história é um direito fundamental das sociedades” (CUNHA, 1992a, p. 20).

Os jogos e brincadeiras escolhidos foram Cabo de Guerra, Corrida de Tora e Tucunaré, pois estes têm um papel importante no processo de ensino/aprendizagem unindo a preservação cultural indígena e social. A escolha de atividades com jogos e brincadeiras tradicionais indígenas demonstra um compromisso com a educação inclusiva e culturalmente diversificada, onde as crianças não apenas aprendem, mas também se reconhecem, se valorizam em suas identidades culturais, além de ensinar valores, tradições e habilidades práticas, preservando o conhecimento ancestral e fortalecer a identidade cultural das comunidades indígenas de forma dinâmica e ativa.

PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO

As reuniões na instituição escolar foram momentos de troca de experiências e planejamentos colaborativos entre os professores participantes que são as professoras Maria de Fátima da Silva Gheller e Lindaiane Rodrigues Soares Moreira de Práticas Pedagógicas I, Maria Cristina dos Santos e Rosiclér Gomes Soares Práticas Pedagógicas II, o professor de Apoio Fernando Rocha e a coordenadora pedagógica Mariene Volk. Nessas reuniões realizadas foram discutidas estratégias pedagógicas, adaptação das atividades e dos materiais a serem utilizados aos contextos específicos da instituição escolar e a forma de avaliação do progresso e desenvolvimento das crianças. Esses momentos foram importantes para o compartilhamento de ideias, vivências, discussão do tema, desafios e resoluções em equipe.

De acordo com Kishimoto (1996):

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

Após o diálogo sobre quais jogos escolher, chegou-se à conclusão de que os jogos indígenas seriam: Cabo de Guerra, Corrida de Tora e Tucunaré, pois estes poderiam promover a aprendizagem ativa/dinâmica e valorizar a cultura indígena, visto que tanto na sala do Jardim II quanto na sala do Jardim III há crianças indígenas.

Numa dessas reuniões, a coordenadora pedagógica Mariene Volk destacou que, além das crianças indígenas matriculadas na instituição neste ano de 2024 e que atualmente atende duas crianças (uma no berçário e outra no jardim II) em que suas famílias são originárias da Venezuela, a mesma já atendeu, em anos anteriores, crianças de outros países como Haiti e Paraguai, por isso que o CIEI Professora Azená Ricco de Freitas, além de atender as mais diversas culturas oriundas do Brasil e de outros países, esta, por sua vez, procura sempre proporcionar a inclusão dessas crianças a fim de garantir que o processo de ensino/aprendizagem não seja desmotivador tanto para a criança quanto para a sua família, ou seja, a instituição recebe essa criança com empatia e proporciona um ambiente acolhedor e afetivo.

A escolha das atividades envolvendo a "Corrida de Tora", a brincadeira do "Tucunaré" e o "Cabo de Guerra" foi planejada e executada com base nos pilares fundamentais da educação e respeitando os direitos de aprendizagem de acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018) que são:

- CONVIVER com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- PARTICIPAR ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- EXPLORAR movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- EXPRESSAR, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.
(Brasil, 2018, p.38)

Dentro do ambiente escolar é fundamental que os professores ajudem as crianças a desenvolver as habilidades de forma lúdica, pois assim, através da cooperação, das vivências, as crianças podem interagir com o outro, colaborando e o controle emocional e corporal é desenvolvido, favorecendo o autoconhecimento e o autocontrole, respeitando o próximo dentro das atividades propostas.

Diante do exposto, faz-se necessário que a instituição escolar valorize as culturas indígenas e suas formas de expressão, pois estas fazem parte da história brasileira.

A EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVER AS ATIVIDADES NAS TURMAS DO JARDIM II E III

Para a realização das brincadeiras foram utilizados recursos e materiais que priorizasse a segurança das crianças participantes, por exemplo, os cilindros feitos de espuma foram encapados com papel manilha para simular toras de árvores, espumas de outros modelos e formas foram utilizadas para delimitar os espaços de jogo Tucunaré, e uma corda resistente foi providenciada para o "Cabo de Guerra".

Adaptação do cilindro - espumado

Fonte: acervo dos participantes da atividade

As atividades foram realizadas no espaço externo das salas de aula e as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar em equipe e uma experiência enriquecedora em conhecimentos sobre a cultura indígena, fortalecendo os laços entre si. Ainda na brincadeira do "Cabo de Guerra", além de terem a oportunidade de desenvolver habilidades de cooperação, possibilitou o trabalho de equilíbrio dos pequenos.

Explicação da atividade

Fonte: acervo dos autores

Realização da atividade pelas crianças

Fonte: acervo dos autores

Na "Corrida de Tora", as crianças foram divididas em duas equipes (azul e amarelo) para realizar a troca rápida do cilindro que representa o tronco de árvore, estimulando habilidades de coordenação e trabalho em equipe. Esta atividade foi adaptada para as crianças, pois em sua originalidade, um indígena corre com a tora e os demais correm atrás, já com as crianças, elas teriam que transferir a "tora" para outra criança de sua equipe por um determinado percurso com obstáculos e a equipe que chegasse primeiro ganharia.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Realização da atividade pelas crianças

Fonte: acervo dos autores

Além de se divertirem, as crianças aprenderam sobre a importância do trabalho em equipe e da solidariedade, elementos importantíssimos na cultura indígena.

Já na brincadeira do "Tucunaré", o espaço foi delimitado por espumas, formando dois quadrados concêntricos onde os participantes representavam os peixes menores e os tucunarés, incentivando a movimentação estratégica e a captura simbólica.

A professora Lindaiane Moreira e a professora Fátima Gheller explicaram para as turmas sobre o peixe Tucunaré e como é a brincadeira criada pelo professor indígena Perankô.

Explicação sobre a cultura indígena e sobre o peixe tucunaré

Fonte: acervo dos professores participantes

Após as explicações, as professoras Maria Cristina e Rosiclér, juntamente com o professor de Apoio Fernando Rocha, realizaram uma demonstração e deram explicações detalhadas para as crianças. Na brincadeira, as crianças foram divididas em dois grupos: peixes menores e tucunarés. O espaço da atividade foi delimitado usando os espumados para delimitar os espaços, formando dois quadrados, um dentro do outro. O quadrado maior delimita o menor, com uma folga significativa. Os tucunarés se posicionavam no quadrado central, representando o fundo do rio. Seu objetivo era pegar os peixes menores, que se movimentavam no quadrado externo, simulando as águas rasas. As crianças que representavam os peixes menores tentavam evitar ser pegas pelos tucunarés enquanto se deslocavam de um lado para o outro. Após a explicação as crianças foram orientadas a realizar a atividade proposta.

Demonstração da brincadeira

Fonte: acervo dos participantes da atividade

Esta brincadeira do Tucunaré promoveu não apenas a diversão e o exercício físico, mas o comportamento dos animais, nesse caso os peixes, na natureza.

Brincadeira realizada pelas crianças

Fonte: Acervo dos participantes da atividade

Todos os professores participantes concordaram que este momento foi um momento de descontração entre as crianças e que elas se divertiram bastante.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Os jogos e brincadeiras indígenas não apenas estimularam o desenvolvimento físico das crianças, mas também fortaleceram habilidades sociais entre si, como cooperação, resolução de conflitos, empatia, aspectos essenciais para o crescimento integral das crianças.

Em conversa com as crianças, as mesmas demonstraram alegria em conhecer uma das mais diversas culturas de nosso país, assim como poder participar de atividades lúdicas relacionadas ao contexto cultural indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que ao inserir jogos e brincadeiras da cultura indígena dentro do contexto escolar contribui e muito para a inclusão de crianças indígenas assim como proporcionar para as demais crianças novos conhecimentos culturais.

Dessa forma, a exploração dessas atividades no espaço escolar não se limitou ao entretenimento infantil, mas representou uma oportunidade valiosa para conectar as crianças com raízes culturais indígenas, favorecendo o respeito e a valorização das tradições indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em 19 de junho de 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

LUDICIDADE INCLUSIVA: BRINCAR E APRENDER PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL

Roberta Alves Nogueira

(UNESP/FC-Bauru - roberta.nogueira@unesp.br)

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

(UNESP/FC-Bauru - monteiro.kobayashi@unesp.br)

Resumo: O artigo explora o papel da ludicidade na promoção de uma educação inclusiva, essencial para alcançar uma sociedade equitativa. A metodologia envolveu um questionário aplicado a 48 professores da Educação Infantil, focado em suas práticas e experiências com atividades lúdicas. Os principais resultados mostram que, embora a maioria dos docentes reconheça os benefícios da ludicidade, enfrentam desafios significativos na sua implementação devido à falta de recursos e formação contínua. As principais contribuições incluem a identificação de áreas onde a formação continuada e a disponibilização de materiais lúdicos podem melhorar a prática pedagógica, além de destacar a importância de políticas educacionais que integrem a ludicidade para promover a inclusão e a qualidade na educação, alinhadas aos objetivos do ODS 4.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Inclusiva. ODS 4.

Introdução

A educação inclusiva, reconhecida como um elemento crucial nas políticas educacionais contemporâneas, desempenha um papel fundamental na busca por uma sociedade mais equitativa e justa (Santos, 2006; Ainscow, 2020). Nesse contexto, a ludicidade emerge como uma abordagem pedagógica significativa, a fim de fomentar o envolvimento e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais (Norwich, 2022). Segundo Friedman (2012), a ludicidade vai além do simples uso de procedimentos didáticos, representando uma forma de expressão que valoriza a criatividade, a imaginação e a interação social, elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A conexão entre ludicidade e educação inclusiva assume uma relevância especial ao considerarmos o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - ODS 4 (ONU, 2015), que busca garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Unesco, 2021). Nesse contexto, a ludicidade pode desempenhar um papel crucial ao oferecer um ambiente de aprendizagem mais acessível e envolvente para estudantes com necessidades educacionais (Winter; O'Raw, 2022).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Este estudo foi motivado pela necessidade de investigar como abordagens pedagógicas baseadas na ludicidade podem contribuir para a efetivação da educação inclusiva, alinhadas aos princípios do ODS 4. A questão central abordada é a integração da ludicidade nas intencionalidades educacionais para garantir uma educação de qualidade que respeite as características individuais dos estudantes e promova seu desenvolvimento pleno. Para tanto, o objetivo foi investigar a relação da abordagem lúdica e a promoção da educação inclusiva, alinhadas ao ODS 4. A identificação de práticas pedagógicas que utilizem da ludicidade de forma eficaz favorece a reflexão sobre a diversidade, além de contribuir para a formação continuada dos educadores, em consonância com os princípios do ODS 4.

A metodologia adotada envolveu a aplicação de um questionário a 48 professores, buscando compreender suas experiências e práticas relacionadas à ludicidade e à educação inclusiva. A pergunta central da pesquisa foi: "Como a ludicidade pode ser integrada de forma eficaz nas intencionalidades pedagógicas para promover uma educação inclusiva e de qualidade?" (Creswell, 2014).

Metodologia

Para responder ao questionamento central deste estudo – “Como a ludicidade pode contribuir para a inclusão e o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil?” - utilizamos uma abordagem qualitativa, com a utilização de um questionário direcionado aos docentes que atuam na Educação Infantil de um município localizado ao Noroeste do interior de São Paulo. Este questionário foi composto por oito perguntas e suas respectivas contraperguntas, sendo que três delas foram adicionadas para estimular a reflexão e a autoavaliação dos participantes em relação à ludicidade.

As perguntas objetivas abordaram informações para caracterizar o grupo, como idade, formação acadêmica, tempo de experiência na área e turma lecionada pelos docentes. Além disso, foram incluídas perguntas específicas sobre a ludicidade, embasadas teoricamente nas referências bibliográficas de Friedman (2012), as quais fundamentaram a pesquisa.

O questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e enviado às coordenadoras pedagógicas de três unidades escolares da Educação Infantil no município em questão. As coordenadoras foram responsáveis por distribuir o questionário aos docentes de suas instituições, estabelecendo um prazo para a conclusão das respostas, a fim de garantir prazos para sua entrega e para a organização e análise dos dados coletados em 2024.

A análise dos dados seguiu uma abordagem sistemática, incluindo uma análise descritiva das respostas objetivas e uma análise qualitativa das respostas abertas de reflexão e autoavaliação dos docentes. A interpretação dos resultados foi realizada à luz dos objetivos da pesquisa, culminando na elaboração de conclusões que contribuem para o entendimento do papel da ludicidade na educação inclusiva. Durante a coleta de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

dados, foram identificadas algumas inconsistências nas respostas fornecidas pelos professores nas perguntas e suas respectivas contraperguntas. Essas incoerências sugerem uma discrepância entre o entendimento teórico e a aplicação prática da ludicidade na educação infantil. Abaixo, destacamos as principais incoerências observadas:

1. Integração de Atividades Lúdicas no Planejamento Semanal:

Pergunta: "De que forma você integra atividades lúdicas no planejamento semanal?" - 24,3% dos professores afirmaram integrar atividades lúdicas regularmente.

Contrapergunta: "Você encontra dificuldades para incluir essas atividades? Se sim, quais?" - 48,6% dos professores relataram dificuldades para incluir atividades lúdicas.

Análise: A incoerência aqui sugere que, apesar de uma pequena proporção afirmar integrar atividades lúdicas, quase metade enfrenta dificuldades significativas para fazê-lo, indicando que a integração pode não ser tão consistente ou eficaz quanto relatado inicialmente.

821651824. Benefícios Significativos da Ludicidade:

Pergunta: "Quais benefícios você acredita que a ludicidade traz para o desenvolvimento das crianças?" - 86,5% dos professores identificaram benefícios significativos.

Contrapergunta: "Há um benefício que você considera com a ludicidade mais significativo? Por quê?" - 90,9% dos professores destacaram um benefício específico.

Análise: Embora as porcentagens sejam altas e próximas, a diferença sugere que, ao serem questionados mais detalhadamente, os professores podem ter revelado um entendimento mais profundo ou reflexivo dos benefícios da ludicidade.

821656384. Resposta das Crianças às Atividades Lúdicas:

Pergunta: "Como você avalia a resposta das crianças às atividades lúdicas?" - 64,9% dos professores avaliaram positivamente.

Contrapergunta: "Pode apontar um caso em que uma criança apresentou resposta particularmente marcante a uma atividade lúdica?" - 45,9% dos professores relataram casos específicos.

Análise: A diferença de 19% indica que, embora a maioria dos professores veja respostas positivas gerais, menos da metade consegue identificar e relatar casos específicos, o que pode sugerir uma falta de acompanhamento ou registro detalhado das reações das crianças.

821654624. Interação entre as Crianças:

Pergunta: "Como você observa a interação entre as crianças durante atividades lúdicas?" - 64,9% dos professores notaram interações positivas.

Contrapergunta: "Você nota diferenças na interação das crianças durante atividades lúdicas em comparação a outras atividades?" - 70,3% notaram diferenças significativas.

Análise: A maior proporção na contrapergunta pode indicar que, quando questionados diretamente sobre a comparação, mais professores reconhecem diferenças na interação das crianças, reforçando a percepção de que as atividades lúdicas realmente melhoram as interações.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

821655824. Recursos e Materiais:

Pergunta: "Que tipo de recursos e materiais você utiliza para promover a ludicidade?" - 78,4% relataram utilizar diversos recursos.

Contrapergunta: "Há recursos ou materiais que você gostaria de ter, mas não tem? Quais são eles e por quê?" - 51,4% expressaram a necessidade de mais recursos.

Análise: A alta porcentagem de professores que utilizam diversos recursos contrasta com a metade que sente falta de recursos adicionais, sugerindo que, apesar de utilizarem o que têm disponível, há um desejo significativo por mais e melhores materiais para enriquecer as atividades lúdicas.

821657904. Formação Continuada:

Pergunta: "De que maneira a formação continuada pode contribuir para a aplicação da ludicidade na educação infantil?" - 75,7% acreditam na importância da formação continuada.

Contrapergunta: "Você já participou de alguma formação continuada sobre ludicidade? Se sim, como foi essa experiência?" - 51,4% participaram de formações.

Análise: A diferença de 24,3% revela que, embora muitos reconheçam a importância da formação continuada, uma proporção significativa ainda não teve acesso a essa formação, destacando uma lacuna entre a teoria e a prática na formação de professores.

821654224. Desafios na Implementação de Atividades Lúdicas:

Pergunta: "Quais são os desafios mais comuns que você enfrenta ao implementar atividades lúdicas?" - 16,2% relataram enfrentar desafios.

Contrapergunta: "Como você acredita que os desafios para implantar o lúdico poderiam ser superados?" - 18,9% sugeriram soluções para superar os desafios.

Análise: A pequena diferença entre as respostas indica que a maioria dos professores que reconhecem desafios também têm ideias sobre como superá-los, mas a baixa porcentagem geral sugere que muitos podem não estar cientes ou não reconhecer desafios significativos, o que pode ser uma barreira para melhorias efetivas.

Análise de Dados

A interpretação dos dados coletados do questionário aplicado aos docentes da Educação Infantil apontou aspectos importantes em relação aos objetivos deste estudo e à literatura existente, especialmente os trabalhos de Friedman (2012) sobre a ludicidade, bem como a importância da educação inclusiva e a relevância do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).

A análise dos dados a partir da sua organização trazem os seguintes perfis expressos nos gráficos 01 e 02 que nos permitem visualizar as respostas dadas pelos professores. O grupo em questão tem uma experiência docente com 9,1% de 1 a 3 anos, 9,1% com 4 a 6 anos e 9,1% com mais de 7 a 10 anos, 72,7% mais de 10 anos de atuação na área.

O gráfico 01 mostra que 86,5% dos docentes reconhecem a importância da ludicidade na Educação Infantil e afirmam que, utilizam, regularmente em suas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

práticas pedagógicas. Esse resultado está em consonância com a literatura de Friedman (2012), que destaca a ludicidade como uma forma de expressão que transcende o simples uso de recursos didáticos, valorizando a criatividade, a imaginação e a socialização. Friedman (2012) enfatiza que a ludicidade é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo-lhes experimentar e explorar o mundo ao seu redor de maneira livre e criativa.

Gráfico 01 - Ludicidade na Educação Infantil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao abordar a questão das práticas lúdicas no cotidiano dos grupos de crianças, os dados indicam que, apesar de a maioria dos docentes utilizar atividades lúdicas, 54,1% enfrentam dificuldades na implementação dessas atividades devido às limitações de recursos ou falta de formação específica. Isso sugere que, embora a importância da ludicidade seja reconhecida, ainda existem desafios que impactam negativamente a experiência educativa das crianças. A falta de recursos e formação pode impedir a plena realização das práticas lúdicas, comprometendo a criação de um ambiente de aprendizagem saudável e estimulante.

Os resultados das questões de reflexão e autoavaliação indicam que 70% dos docentes acreditam estar promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e lúdico, permitindo que as crianças se relacionem livremente umas com as outras. Friedman (2012) destaca que a ludicidade proporciona oportunidades essenciais para que as crianças interajam de maneira espontânea e significativa, o que é fundamental para seu desenvolvimento social e emocional. No entanto, 30% dos docentes reconheceram áreas de melhoria em suas práticas, sugerindo que nem todas as crianças podem estar recebendo as mesmas oportunidades de interação livre, o que é crucial para uma educação inclusiva de qualidade.

Gráfico 02 - Reflexão e Autoavaliação

Fonte: Dados da pesquisa.

A educação inclusiva, conforme Ainscow (2020), visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize suas diferenças e promova a equidade. Os desafios relatados pelos docentes, como a necessidade de maior formação e recursos, são reflexo da complexidade de implementar práticas inclusivas eficazes, que atendam às necessidades de todos os alunos.

Friedman (2012) também aponta a importância dos jogos pedagógicos com finalidade didática, que não apenas entretêm, mas também educam. A utilização de atividades lúdicas com objetivos educacionais claros pode ajudar a consolidar o



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

aprendizado de maneira mais eficaz. Porém, os professores precisam identificar quais são as ações cognitivas, motoras, sociais e emocionais que interferem no aprendizado dos objetos lúdicos selecionados. Os dados coletados mostram que, apesar das dificuldades relatadas, muitos docentes estão cientes da importância de integrar jogos pedagógicos em suas práticas. Contudo, a necessidade de maior formação contínua, conforme identificado por 30% dos docentes, evidencia que há espaço para aprimoramento na aplicação eficaz desses jogos pedagógicos.

Além disso, a relevância do ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015), está claramente refletida na importância atribuída à ludicidade pelos docentes. A Unesco (2021) reforça que a educação inclusiva deve ser adaptável e responsiva às diversas necessidades dos estudantes, principalmente na Educação Infantil, cujas idades variam de meses aos 5 anos, e a ludicidade, com sua capacidade de engajar e motivar, é um componente crucial para alcançar essas metas. A integração competente da ludicidade nas práticas pedagógicas pode, portanto, ser um meio significativo de promover a inclusão e a qualidade educacional, alinhando-se aos princípios do ODS 4 e contribuindo para um sistema educacional mais justo e equitativo.

Para aprofundar a análise das incoerências observadas nas respostas dos professores sobre a ludicidade na educação infantil, é útil considerar o que outras pesquisas revelam sobre o mesmo tema. Estudos anteriores fornecem um contexto mais amplo que ajuda a entender melhor essas discrepâncias e sugere caminhos para melhorias. A pesquisa de Saracho (2012) destacou que, embora os professores reconheçam a importância do brincar no desenvolvimento infantil, muitos relatam dificuldades práticas para integrar atividades lúdicas em seus planejamentos semanais devido à pressão do currículo acadêmico e à falta de tempo. Em nossa pesquisa, apenas 24,3% dos professores integram regularmente atividades lúdicas, corroborando a observação de Saracho de que a sobrecarga de conteúdo curricular impede uma implementação mais consistente dessas atividades.

No que diz respeito aos benefícios da ludicidade e às respostas das crianças, o estudo de Pyle e Danniels (2017) identificou que a ludicidade melhora significativamente a socialização, a resolução de problemas e a criatividade das crianças. No entanto, os professores frequentemente relataram não conseguir medir objetivamente esses benefícios no dia-a-dia escolar. Em nossa pesquisa, 86,5% dos professores identificaram benefícios significativos, mas apenas 45,9% relataram casos específicos de respostas marcantes das crianças. A pesquisa de Pyle e Danniels (2017) corrobora a dificuldade dos professores em observar e documentar os benefícios específicos, destacando a necessidade de ferramentas de avaliação mais eficazes.

Em relação à formação continuada e aos recursos materiais, a pesquisa de Barros e Leal (2014) descobriu que professores que participam de treinamentos regulares sobre ludicidade são mais propensos a aplicar essas práticas com sucesso em sala de aula. Eles



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

também notaram que a falta de recursos materiais é uma barreira significativa. Nossa pesquisa revelou que 75,7% dos professores veem a formação continuada como crucial, mas apenas 51,4% participaram de tais formações. Além disso, 51,4% sentem a falta de recursos adequados. As conclusões de Barros e Leal reforçam a importância da formação contínua e da disponibilização de recursos adequados para a aplicação efetiva da ludicidade.

Os desafios e a superação de obstáculos também foram abordados no estudo de Wood (2013), que explorou os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas lúdicas, incluindo a resistência institucional e a falta de compreensão sobre a importância do brincar. O estudo sugere que políticas educacionais mais favoráveis e uma mudança na cultura escolar são necessárias para superar esses desafios. Apenas 16,2% dos professores em nossa pesquisa reconheceram desafios significativos, mas 18,9% sugeriram maneiras de superá-los. Isso indica uma consciência limitada dos obstáculos, semelhante aos achados de Wood, sugerindo que uma mudança cultural e institucional é necessária para uma implementação mais eficaz.

Para abordar as incoerências e desafios identificados, algumas sugestões baseadas em pesquisas anteriores incluem o desenvolvimento de procedimentos específicos para avaliar os benefícios das atividades lúdicas, permitindo que os professores documentem e analisem de maneira mais eficaz as respostas das crianças. Promover e facilitar a participação dos professores em programas de formação continuada focados em práticas lúdicas, como sugerido por Barros e Leal (2014), também é fundamental. Isso pode incluir workshops, cursos e seminários regulares. Garantir que as escolas tenham acesso a uma variedade de materiais lúdicos e tecnológicos, atendendo às necessidades expressas pelos professores, é igualmente crucial. Por fim, implementar políticas educacionais que valorizem a ludicidade e incentivem uma cultura escolar que reconheça e promova o brincar como uma parte essencial do currículo é vital para uma integração eficaz da ludicidade na educação infantil.

Considerações Finais

Neste artigo, é possível extrair conclusões significativas em relação à ludicidade na Educação Infantil e suas implicações para a prática educativa. Ressalta-se que, para a criança brincar, jogar e agir de forma lúdica é sua relação no seu entorno, é a forma como ela pensa, age e se comunica com o meio onde vive. A análise dos dados coletados revelou que os objetos lúdicos, que são os mediadores das crianças com o mundo, que ocorrem por meio das relações entre as ações realizadas pelas crianças no cotidiano da escola, na família e na sociedade.

Os objetos lúdicos desempenham um papel crucial no engajamento e na aprendizagem das crianças, corroborando estudos anteriores Friedman (2012). A ludicidade proporciona um ambiente propício para motivar a criatividade, a imaginação e a socialização, elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Os resultados obtidos sugerem que a integração efetiva de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para uma educação inclusiva e de qualidade. Esta conclusão está alinhada com a perspectiva de Ainscow (2020) sobre a importância da educação inclusiva para promover a equidade e valorizar as diferenças individuais dos alunos. No entanto, é crucial destacar que a implementação bem-sucedida dessas práticas enfrenta desafios, como a disponibilidade de recursos adequados e a formação contínua dos docentes.

As limitações deste estudo, como a amostra restrita de docentes de uma única região, requerem cautela ao generalizar os resultados para outros contextos educacionais. Para futuras pesquisas, sugere-se uma abordagem mais abrangente, considerando uma amostra diversificada e a utilização de metodologias mistas (quantitativas e qualitativas). Além disso, é fundamental investir em programas de formação continuada e suporte aos educadores, conforme preconizado por Ainscow (2020), para otimizar a integração da ludicidade nas práticas pedagógicas.

Essas considerações finais reforçam a importância da ludicidade na educação infantil como um recurso valioso para promover uma educação inclusiva e equitativa, em consonância com os princípios do ODS 4. A reflexão e aprimoramento contínuo das intencionalidades educativas são essenciais para garantir o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças em idade escolar.

Referências

- AINSCOW, M. **Promovendo a inclusão e a equidade na educação: Lições de experiências internacionais.** Routledge, 2020.
- BARROS, S. A. S., & Leal, T. F. **Formação continuada de professores e práticas educativas.** Revista Brasileira de Educação, 19(57), 207-232, 2014.
- CRESWELL, JW. **Projeto de pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos** (4ª ed.). Publicações SAGE, 2014.
- FRIEDMAN, A. **Ludicidade: Dimensões e práticas.** Editora Cortez, 2012.
- NORWICH, B. **Inclusão: Princípios e Práticas.** Routledge, 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Acesso em: 07 mai. 2024.
- PYLE, A., & Danniels, E. **Um Continuum de Aprendizagem Baseada em Brincadeiras: O Papel do Professor na Pedagogia Baseada em Brincadeiras e o**



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Medo de Sequestrar a Brincadeira. Educação e Desenvolvimento Inicial, 28(3), 274-289, 2017.

SANTOS, B. **Educação inclusiva: um desafio para as escolas.** Editora Vozes, 2006.
SARACHO, O. N. **Um currículo integrado baseado em brincadeiras para crianças pequenas.** Routledge, 2012.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2021.

WINTER, E.; O'RAW, P. **Educação inclusiva: perspectivas de implementação.** Oxford: Imprensa da Universidade de Oxford, 2022.

WOOD, E. **Brincadeira, aprendizagem e currículo da primeira infância.** Sábio, 2013.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

PROJETO

MELODIAS DA INFÂNCIA: MÚSICA E LUDICIDADE NA CRECHE

Giseli Tavares de Souza Rodrigues

(Coordenação Pedagógica da Educação Infantil - GEMED;
profa.giselitavares@gmail.com)

Lourdes Gabriela Prevedel

(Coordenação Pedagógica da Educação Infantil - GEMED; ggaabbyy27@gmail.com)

Lourdes Gomes Matos

(Coordenação Pedagógica da Educação Infantil - GEMED, lumatos29@hotmail.com)

Resumo: O projeto "Melodias da infância: música e ludicidade na creche" busca inovar as práticas pedagógicas da BNCC usando a música para promover a aprendizagem integral das crianças e oferecer suporte pedagógico aos professores. Proposto pela coordenação pedagógica da Educação Infantil de Naviraí-MS, o projeto visa o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos através de experiências multissensoriais que estimulam a criatividade, desenvolvimento linguístico, coordenação motora, percepção auditiva e interação social. Com a participação das famílias, o projeto enriquece o repertório sensorial e expressivo das crianças, fortalecendo laços afetivos entre crianças, familiares e educadores. Em desenvolvimento de março a novembro de 2024, inclui encontros formativos para professores de março a junho e ao longo do ano, além de um encontro com as famílias. A música na primeira infância facilita manifestações artísticas, criatividade e desenvolvimento de valores estéticos e éticos, além de melhorar memória, concentração, respeito ao próximo e socialização das crianças.

Palavras-chave: Musica. Lucidade. Creche.

INTRODUÇÃO

O projeto **Melodias da infância: música e ludicidade na creche**, surgiu com o intuito de trazer maneiras diferenciadas de trabalhar os campos de experiências trazidos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

pela BNCC, a partir de uma ferramenta que englobasse a aprendizagem da criança de forma integral, ampliando desta, forma o fazer pedagógico dos professores da creche.

Diante disso a coordenação pedagógica da Educação infantil coordenada pela professora Lourdes de Gomes Matos e a Equipe Técnica Pedagógica composta pela professoras desta coordenação buscou desenvolver tal projeto que vem ao encontro das especificidades da educação infantil, principalmente da função da creche na vida da criança, a partir do que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI, Resolução nº 5 de 2009, as quais apontam definições, objetivos, princípios que regem a educação infantil, bem como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que expressa os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e menciona eixos norteadores e os campos de experiências, pois acreditamos que a música é uma ferramenta que pode ajudar a realizar um trabalho por meio de interações e brincadeiras do berçário ao maternal de forma significativa e prazerosa com as crianças.

A proposta do desenvolvimento, deste projeto, também vem ao encontro da necessidade de aproximar mais e fortalecer a conexão entre a família, a criança e a escola, ou seja, trazer todos para o centro do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Deste modo, a participação da família no projeto é crucial para alcançarmos os objetivos propostos no mesmo. Envolvendo as famílias no projeto, seja através de atividades conjuntas na creche ou fornecendo materiais ou sugestões para atividades em casa, para fortalecer os laços afetivos entre pais e filhos. E quando as famílias participam ativamente das atividades oferecidas pela instituição, as crianças podem continuar o aprendizado em casa, promovendo uma abordagem integrada de educação e desenvolvimento infantil. Com este envolvimento das famílias, a creche também estará incentivando uma cultura de participação ativa dos pais e/ou cuidadores na educação de seus filhos, o que pode ter benefícios de longo prazo para o desenvolvimento das crianças.

Sem sombras de dúvida, a participação das famílias também proporciona uma oportunidade para a troca de experiências e conhecimentos entre os pais e os profissionais da creche, enriquecendo o ambiente educacional e promovendo uma abordagem colaborativa para o cuidado e a educação das crianças.

O projeto prevê inúmeros benefícios para as crianças, no que diz respeito a aprendizagem e desenvolvimento, por meio de atividades que envolvam a musicalização e a ludicidade proporcionando às crianças uma experiência multissensorial.

Nesta direção, o projeto **Melodias da infância: música e ludicidade na creche** propõem oferecer um ambiente propício para a expressão criativa das crianças, incentivando a experimentação, a improvisação e a criação. Além, de oportunizar as crianças a partir das atividades de musicalização lúdica, o fortalecimento do repertório linguístico, o desenvolvimento da imaginação, da



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

inventividade e da autoexpressão, da coordenação motora, percepção auditiva e interação social, contribuindo para uma base sólida no processo de aprendizagem da criança ao longo da vida.

O objetivo do projeto é promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos de idade por meio da exploração da música e da ludicidade, contando com a participação das famílias, visando estimular o crescimento físico, cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças e proporcionar experiências musicais significativas que explorem ritmos, sons, melodias e movimentos, enriquecendo o repertório sensorial e expressivo dos pequenos, desde a primeira infância, bem como fortalecer os laços afetivos entre crianças, familiares e educadores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto **Melodias da infância: música e ludicidade na creche** está sendo desenvolvido desde o mês de março, e será desenvolvido até novembro de 2024, o mesmo é destinado aos professores de creche da Rede Municipal de Educação de Naviraí-MS, o qual contará com a participação da família nas ações do mesmo.

Iniciamos com os encontros formativos com os docentes que se concentraram, nos meses de março, abril, maio e junho, ao longo do ano, também teremos a possibilidade de mais encontros com os docentes, além de um encontro com as famílias que está previsto para acontecer no final do mês de outubro. E o projeto será encerrado no dia 02 de novembro de 2024 com uma apresentação de registros iconográficos (fotos e/ou vídeos) pelos coordenadores pedagógicos que deverão organizar de forma resumida uma apresentação das atividades do projeto que foram desenvolvidas, suas impressões quanto a aprendizagem das crianças, a partir das atividades aplicadas. Este encerramento acontecerá na câmara municipal de Naviraí com convite às famílias.

Após os encontros formativos iniciais com os professores, as ações do projeto começaram no mês de maio e acontecer duas vezes ao mês, da seguinte forma: 1 atividade com a criança na instituição educativa e 1 atividade com a criança e suas famílias em casa. Neste sentido, cada instituição apresentou o projeto para os pais, antes de iniciar as ações, durante na primeira reunião de pais.

A coordenação pedagógica da educação infantil, faz o acompanhamento das ações do projeto durante o período de execução, com a possibilidade de visitas nas unidades escolares, encontros formativos para estudos, tirar dúvidas e possível suporte, conforme necessidade dos professores em relação ao projeto juntamente com coordenador pedagógico da instituição escolar

Deste modo, a descrição das atividades que serão desenvolvidas dentro do projeto, conforme os meses de aplicação segundo as turmas de berçários e maternas serão enviadas aos professores, bem como o cronograma destas atividades.

Vale destacar ainda que as instituições deverão combinar a data de entrega das atividades que as crianças farão junto as suas famílias. Portanto, o retorno das atividades



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

para casa deverá acontecer antes da data do envio da próxima atividade. Existe também a possibilidade de termos uma visita com membros da banda municipal nas instituições para apresentarem as crianças alguns instrumentos e canções.

Cada professor deverá avaliar o empenho das crianças em cada atividade proposta, por meio de anotações, fotos e/ou vídeos observando impressões, que serão organizados no *Google Drive* em uma pasta de cada unidade.

Ao final do projeto os professores deverão entregar um Registro final contendo uma síntese geral do aprendizado das crianças, a partir das atividades do projeto com fotos coletivas das mesmas. Colheremos também, o feedback dos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e das famílias através de um questionário online - *Google Forms*

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Estudos na área da neurociência mostram que tudo o que o bebê vivencia nos primeiros anos de vida é determinante para moldar a arquitetura do cérebro e como essa criança gerenciará suas emoções por toda vida. A música e seus benefícios na construção da memória afetiva e os efeitos das atividades que envolvem musicalização lúdica na convivência com bebês e crianças pequenas, as quais impulsionam o desenvolvimento infantil, vem sendo objeto de pesquisas ao redor do mundo cada vez mais, “não somente observando os aspectos cognitivos, mas afetivo, interativo e socioemocional” (HOLANDA, 2023).

Neste sentido, quando nos atentarmos aos bebês, podemos, perceber que os primeiros alicerces para as aprendizagens ou fundamentos da aquisição da fala acontecem de forma diferente. E como é expressado na epígrafe introdutória, desta seção, podemos, tranquilamente, notar que eles cantam antes de falar e dançam antes de andar, todas as vezes que os estimulamos com alguma brincadeira musical, rimas, cantigas, parlendas, acalantos. Ou até mesmo quando brincamos com as nuances da nossa voz. Bebês e crianças pequenas também fazem suas garatujas, desenham antes de escrever, e a música enquanto linguagem sonora ajuda favorecer esse aprendizado, pois ela é vida, é movimento, é alegria, é encantamento, música é aprendizagem é desenvolvimento.

Deste modo, trabalhar a música com as crianças desde a primeira infância (0 – 6 anos), permite que elas apresentem maior facilidade para manifestações artísticas, sejam criativas, e desenvolvam mais valores relacionados ao sentido estético e à ética. Não por acaso, que os especialistas defendem a introdução da música desde muito cedo na rotina dos pequenos. Isso porque ela se coloca como uma forte ferramenta para a ampliação de habilidades de maneira intuitiva, fazendo com que as crianças tenham



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

mais memória, concentração, respeito ao próximo e facilidade de socialização. Com a música, a criança brinca, fantasia e expressa suas emoções por meio de movimentos e gestos. Além disso, “a música possui benefícios para o desenvolvimento e, além disso, é um recurso que potencializa o bebê, a criança e até mesmo os adultos a se acalmarem, a expressarem-se e regularem suas emoções” (HOLANDA, 2023, p. 103).

Desta maneira, enfatizamos a importância do brincar e da ludicidade na infância, e no contexto da creche para ampliação e sustentação de experiências e aprendizagens. Toda aquisição de conhecimento dos bebês e crianças pequenas, precisa partir do brincar pois este é um dos meios mais poderosos delas aprenderem. O brincar é o trabalho da criança e é a mais alta forma de exploração, experimentação e pesquisa. E a ludicidade é um dos princípios da experiência infantil.

De acordo com o clássico Lev S. Vigotski e sua teoria histórico-cultural da psicologia, que tem enfatizado a importância do contexto cultural e social no desenvolvimento humano, o autor defendia que as interações sociais e culturais desempenham um papel fundamental na formação da mente e do comportamento humano. O trabalho de Vigotski concentrou-se na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, destacando a importância do brincar na vida da criança como uma atividade que promove a aprendizagem e o desenvolvimento social e cognitivo. Para Vigotski (1987, p. 35):

o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Ainda, segundo o referido autor, é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Assim, o brincar tem a função socializadora e também integradora.

O pedagogo italiano Loris Malaguzzi fundador da abordagem educacional Reggio Emilia, que bebeu da fonte dos grandes clássicos do desenvolvimento e aprendizagem infantil como: Jean W. F. Piaget, Maria T. A. Montessori, Friedrich W. A. Frobel, Lev S. Vigotski, entre outros, também enfatiza o papel do brincar na aprendizagem da criança e na construção do conhecimento. Dentro dessa abordagem, as crianças são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas, todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Também valoriza o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos. Nas palavras do autor:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

[...] consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse. Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

Podemos perceber, a partir da citação acima, que o olhar para a parceria entre família e escola, não é uma preocupação recente, mas existe há muitos anos, e cabe a nós educadores da infância, buscarmos cada vez mais espaço para fortalecer esse vínculo necessário para a construção de uma educação infantil cada vez mais potente, junto as crianças, famílias e professores. Então, dar oportunidades para que a criança possa continuar aprendendo em casa, com sua família, é essencial. E essas oportunidades precisam ser baseadas no brincar, por que como diz Malaguzzi as crianças aprendem muito mais brincando do que se pensa.

O brincar é um meio essencial para a construção do conhecimento pois permite às crianças explorarem, experimentarem, descobrirem e construir conhecimento de forma ativa e significativa. Logo, entendemos a brincadeira como um processo natural de aprendizado para as crianças. É através dela que elas desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Em relação, ao brincar entre pais e filhos as autoras Silva e Santos (2009), mencionam que:

a aproximação dos pais com os filhos é fundamental para o futuro das crianças. Quando os pais brincam com os filhos, podem ensiná-los a perder medos e a lidar com frustrações. É a melhor forma de ajudá-los a desafiar a vida e a vencer alguns obstáculos. Eles se sentem mais confiantes, pois têm a pessoa amada ao seu lado. (SILVA; SANTOS, 2009, p. 19).

Por conseguinte, não podemos deixar de compartilhar as ideias de Maria Montessori, que é uma grande referência para nós, e vem ao encontro do diálogo aqui proposto. Conhecida por seu método educacional, Montessori enfatizava o aprendizado da criança através da exploração e da interação com o ambiente, incluindo o uso de materiais sensoriais e atividades práticas. Quando falamos do aprendizado de bebê e crianças pequenas, devemos pensar, a partir de mecanismos e recursos concretos, porque é por meio da experimentação e ações práticas no ambiente preparado que elas assimilam informações e constroem conhecimento.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DAS CRECHES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A educação infantil primeira etapa da educação básica, é um lugar de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais, educacionais e de vida, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. E conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Federal 9.394/96 - LDBEN, o papel dessa fase de ensino, é afirmado no art. 29 desta Lei, que diz: educação infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Partindo desse pressuposto, a participação da família é fundamental, nesse processo de ensino e aprendizagem da criança e, segundo o art. 227 da Constituição Federal “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer” (BRASIL, 1988).

Deste modo, a creche desempenha um papel crucial na vida da criança ao fornecer um ambiente seguro e supervisionado, onde suas necessidades básicas de cuidado, alimentação e higiene são atendidas. Isso é essencial para o bem-estar físico e emocional dos pequenos. Além disso, ela oferece oportunidades para interação social e desenvolvimento emocional, promovendo habilidades como compartilhar, cooperar, comunicar-se de diferentes maneiras, ampliando o repertório linguístico das crianças levando-as compreensão do mundo ao seu redor. E as interações vividas no contexto da creche ajudam a criança a desenvolver sua identidade e autoestima, além de aprender a lidar com diferentes emoções.

Neste contexto, a creche também estimula o desenvolvimento cognitivo, por meio de atividades planejadas, como exploração de materiais sensoriais, jogos, histórias, música e atividades artísticas, que ajudam a desenvolver habilidades como linguagem, raciocínio, resolução de problemas e criatividade ajudando formar a base educacional para as fases de ensino posteriores. Além disso, muitas vezes as creches oferecem apoio às famílias, fornecendo orientação educacional e recursos para conciliar responsabilidades familiares, fortalecendo os laços entre a família e a instituição educacional.

Nesta perspectiva, o projeto **Melodias da infância: música e ludicidade na creche**, vem ao encontro das especificidades da educação infantil, principalmente da função da creche na vida da criança, a partir do que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI, Resolução nº 5 de 2009, as quais apontam definições, objetivos, princípios que regem a educação infantil, bem como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que expressa os direitos de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

aprendizagem e desenvolvimento das crianças e menciona eixos norteadores e os campos de experiências.

A música e a ludicidade desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento infantil durante a primeira infância (0-6 anos). Entre eles podemos destacar: estímulo sensorial, desenvolvimento da linguagem, expressão emocional, estímulo cognitivo, promoção da criatividade e integração social.

A música e as atividades lúdicas envolvem os sentidos das crianças, proporcionando estímulos auditivos, visuais e táteis. Isso ajuda no desenvolvimento sensorial, permitindo que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor. E ao cantar músicas, recitar rimas e participar de jogos verbais durante atividades lúdicas ajudam a desenvolver habilidades linguísticas. As crianças aprendem novas palavras, praticam a pronúncia e desenvolvem a compreensão da estrutura da linguagem.

Desta forma, a música é uma forma de expressão emocional para as crianças. Elas podem expressar seus sentimentos e emoções através dela e do movimento, o que contribui para o desenvolvimento emocional e social. Quando as crianças participam de atividades musicais e lúdicas impulsiona o desenvolvimento cognitivo delas, aprendendo sobre padrões, ritmos, sequências e relações causa-efeito, promovendo habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Logo, a música e a ludicidade oferecem um ambiente propício para a criatividade florescer.

As crianças são encorajadas a experimentar, improvisar e criar, o que estimula a imaginação e invenções. E essas atividades desenvolvidas também em grupo promove a interação social e o trabalho em equipe. As crianças aprendem a compartilhar, colaborar e respeitar os outros, desenvolvendo habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto **Melodias da Infância: Música e Ludicidade na Creche** representa um marco significativo no campo da educação infantil em nossa rede de ensino. Ao longo deste projeto, buscaremos explorar o poder transformador da música e da ludicidade no desenvolvimento integral das crianças. Reconhecemos o impacto positivo que a música exerce sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças e através das atividades lúdicas propostas e envolventes, as crianças podem expressar-se livremente, desenvolver sua criatividade, fortalecer laços afetivos entre professores e demais crianças e suas famílias, além de explorar diferentes formas de comunicação.

Ao final deste projeto, esperamos que os objetivos sejam alcançados e que possamos investir continuamente em iniciativas que priorizem as interações e brincadeiras garantindo também os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças como componentes essenciais da educação infantil.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Estamos convictos de que ao proporcionar experiências enriquecedoras e significativas desde os primeiros anos de vida, estaremos contribuindo para a formação de cidadãos mais criativos, empáticos e resilientes em nossa sociedade.

Desde já expressamos nossa gratidão a todas as crianças, pais, educadores, gestores e coordenadores que tornarão este projeto possível. Que as melodias da infância continuem ecoando em nossas creches, inspirando-nos a cultivar um ambiente de aprendizado rico em amor, música, brincadeiras e muita diversão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DCNEI. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: **A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. (Org.). EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HOLANDA, Edí. O afeto conecta e potencializa o desenvolvimento infantil. **Disciplina e Afeto: Como criar filhos fortes e preparados para o mundo**. (Org.). MARTINEZ, Cristina. São Paulo; Literare Books Internacional, 2023, pg. 99-110.

SILVA, Aline, Fernandes, Félix da.; SANTOS, Ellen, Costa, Machado dos. A importância do brincar na educação infantil. Departamento de Pós- Graduação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf. Acesso: 22 fev. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

QUEM DISSE QUE MATEMÁTICA NÃO É PARA BEBÊ?

Andréa José dos Santos Galvão
CIEI Eva Moraes de Oliveira
andreagalvao@hotmail.com

Letícia Pascoal de Moraes
CIEI Eva Moraes de Oliveira
letipascoal@gmail.com

Lourdes Esser Martins
CIEI Eva Moraes de Oliveira
lurdesmartinscorradi@hotmail.com

Resumo

Este artigo é um relato de experiência sobre as práticas pedagógicas com vivências matemáticas com bebês. A matemática está presente no dia a dia em todos os momentos da vida dos seres humanos e na Educação Infantil ela pode proporcionar aos pequenos diversas maneiras de ensino, que pode contribuir para que as crianças sejam auxiliadas no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de produção. Será desenvolvido na turma de berçário II, com a faixa etária de 1 a 2 anos de idades em um período de 15 dias, na Instituição de Ensino CIEI Eva Moraes de Oliveira na cidade Naviraí MS. Os bebês precisam ser estimulados a todo o momento para que desenvolvam de forma global a sua aprendizagem, é um processo contínuo onde devem estabelecer relações nas observações, e ações que fazem, desde cedo no seu ambiente físico e sócio cultural.

Palavras-chave: Criança. Matemática. Aprendizagem.

Introdução



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, ela é considerada fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico da criança, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 1996).

A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI 2010).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil volume 2, (1998, p. 15) “A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente.” Ou seja, a criança deve ser estimulada a todo tempo para que assim se desenvolva.

Levando ainda em consideração o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil volume 3, (1998, p. 218), pontua sobre o trabalho da matemática com a criança de 0 a três anos os seguintes aspectos:

Os bebês e as crianças pequenas estão começando a conhecer o mundo e a estabelecer as primeiras aproximações com ele. As situações cotidianas oferecem oportunidades privilegiadas para o trabalho com a especificidade das idéias matemáticas. [...] As modificações no espaço, a construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar — subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo — permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo, ampliando experiências.

Fica evidente que aos poucos os bebês adquirem consciência dos limites de seu próprio corpo, bem como das consequências de seus movimentos, dessa forma devemos explorar seu corpo e movimentos, junto ao seu meio.

Quando pensamos em linguagem matemática, muitos pensam que as crianças começam o seu processo de aprendizagem posterior a etapa da Educação Infantil, sendo que a matemática não é caracterizada apenas por números, cálculos e fórmulas, as aprendizagens superam e muito esses conhecimentos, quando a criança compreende o espaço e tempo, agrupamentos, sequências, entre outras aprendizagens que amplie seu conhecimento de mundo (BARBOSA et al., 2010).

A matemática tem seu papel fundamental para o desenvolvimento integral das capacidades e habilidades do ser humano, na Educação Infantil propõe o desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de criação. Quando ela é trabalhada da forma correta, como aponta o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), desde a Educação Infantil auxilia não só no desenvolvimento escolar da criança, mas também no desenvolvimento como ser humano.

A criança matriculada na Educação Infantil, precisa ter acesso a atividades que desenvolvam a linguagem matemática, oportunizando situações que permitam que elas explorem diversos espaços e objetos, no qual, levantem possíveis hipóteses, possibilitando o seu desenvolvimento integral.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Piaget (1976) considera que ensinar matemática na educação infantil vai muito além de ensinar a contar.

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...]. A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada (PIAGET, 1976, p.73).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

De acordo com a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017).

Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com as vivências e experiências que cada criança vai compartilhar no ambiente escolar (Brasil, 2017).

Os cinco campos de experiências na Educação Infantil que podem ser elaboradas práticas educativas, são eles:

O eu, o outro e o nós;

Corpo, gestos e movimentos;

Traços, sons, cores e formas;

Escuta, fala, pensamento e imaginação; e.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

Considerando a importância de trabalhar sempre de forma lúdica com as crianças pequenas, bem pequenas e bebês, o projeto será trabalhado com brincadeiras, para que possa contribuir e dar possibilidades a aprendizagem significativa de matemática.

A Matemática está presente em toda parte, oportunizar o contato desde cedo com os bebês é fundamental e necessário para o seu desenvolvimento e para conviver em sociedade.

As atividades serão realizadas na cidade de Naviraí MS, no Centro de Educação infantil Eva Moraes de oliveira, com 15 crianças do bercário II, faixa etária de 1 a 2 anos, em uma sala ampla e com condições adequadas para realizar todas as atividades planejadas. As atividades serão desenvolvidas pelas professoras de práticas pedagógicas I e práticas pedagógicas II.

O objetivo do presente projeto é estabelecer aproximações de algumas noções matemáticas presente em nosso cotidiano com os bebês, proporcionando através de suas vivências e experiências desenvolvimento e a capacidade de estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu dia a dia, como contagem, relações espaciais, classificação, ordem, sequências, encaixe de objetos, etc, e propor interações com intuito de compartilhar e promover aprendizagens entre as crianças.

Todas as atividades serão desenvolvidas respeitando a faixa etária em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, encaixar, etc.

Conforme Lorenzato (2011), devemos começar a trabalhar com as crianças, desde pequenas, noções como:

grande/pequeno, maior/ menor, grosso/fino, curto/comprido, alto/baixo, largo/estrito, perto/longe, leve/pesado, vazio/cheio, mais/menos, muito/pouco, igual/diferente, dentro/fora, começo/meio/fim, antes/agora/depois, cedo/tarde, dia/noite, ontem/hoje/amanhã, devagar/pressa, aberto/fechado, em cima/embaixo, direita/esquerda, primeiro/último/entre, na frente/atrás/ao lado, para frente/para trás/para o lado, para a direita/para a esquerda, para cima/para baixo, ganhar/perder, aumentar/diminuir (Lorenzato, 2011, p. 24).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O conceito matemático na criança ocorre pelo desenvolvimento de inúmeras naturezas como, comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar, contagem oral, noção de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e diante de todo o contexto que o cerca.

Segundo Kramer (2007, p.15):

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

É na educação infantil que a criança adquire o início dos seus conhecimentos matemáticos, desenvolve o raciocínio lógico, as habilidades cognitivas e neste momento que o professor pode instigar várias formas de aprendizagem matemática, diante da importância que é o conceito da matemática, ou seja, de seus pré-requisitos para o avanço da aprendizagem.

A concepção matemática na criança ocorre pelo seu desenvolvimento de inúmeras naturezas com o professor, com crianças e diante de todo o contexto que está inserido.

Metodologias

A escolha e a organização dos conteúdos que serão trabalhados com as crianças representam um passo muito importante no planejamento e aprendizagem e deve-se levar em conta os conhecimentos prévios que as crianças possuem para ampliá-los.

A construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, movimentar-se, cantar etc.

O presente projeto será desenvolvido na cidade de Naviraí MS, na Educação Infantil, no CIEI Eva Moraes de Oliveira, com quinze bebês da faixa etária de um a dois anos de idade, em uma sala ampla e com condições adequadas para realizar todas as atividades planejadas. As atividades serão desenvolvidas pelas professoras de práticas pedagógicas I e práticas pedagógicas II, no momento da rotina, os bebês sentam em roda e a professora conversa com eles, canta músicas, apresenta imagens e objetos da atividade que vai ser realizada, para que os bebês tenham um contato antes da realização da mesma.

Atividades realizadas com as crianças:

1) **Massinha de modelar:** Com as crianças em roda, a professora vai mostrando cada material e a quantidade que vai ser utilizada para fazer a massinha;



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Após, as crianças vão utilizar a massinha preparada, a professora fará uma bola representando o círculo e dará uma para cada criança para que manuseie e brinque de diversas formas, explorando.

Quando o Professor utiliza a massinha de modelar para trabalhar com os bebês ele está oportunizando que eles utilizem a sua criatividade: a criança imagina, cria e materializa os pensamentos que tem em sua mente, dando asas à sua imaginação e conseguem ter agilidade, força e destreza em seus dedos ao brincar e apalpar com elas.

821657984. **Parlenda a Galinha do vizinho:** A professora vai montar a parlenda no cartaz e vai cantando com as crianças, mostrando a quantidade dos ovos colados no cartaz, cantando e contando, depois vai cantar a parlenda contando nos dedinhos, ao trabalhar com a parlenda os bebês vão adquirindo novos conceitos linguísticos necessários para sua ampliação do vocabulário, além de ser divertido colabora para estimular a fala.

3) **Encaixe das figuras geométricas:** as crianças em círculos a professora vai explicar e mostrar as formas geométricas em madeira: quadrado, círculo, retângulo e triângulo, vai colocar um cartaz no chão com as formas e as crianças vão pegar as formas de madeira e vão colocar nos seus lugares no cartaz com a ajuda da professora; Ao trabalhar as formas está contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como análise, classificação e observação de tudo o que se encontra a sua volta.

4) **Músicas:** Em roda a professora vai cantar com as crianças as músicas: 1,2,3 indiozinhos, números da xuxa, borboleta pele branca...

Cantando as músicas e fazendo gestos com os dedos e gestos com o corpo em noção de espaço, trabalhar com músicas além de prazeroso é uma oportunidade de aumentar a sensibilidade e contribuir para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e linguístico.

5) **Encaixe os palitos na garrafa:** A professora vai entregar para as crianças garrafas de plástico e palitos, elas vão encaixar os palitos na garrafa, trabalhando a atenção e o raciocínio lógico; Com essa brincadeira o professor consegue avaliar o desenvolvimento, atenção e concentração dos bebês.

6) **Acerte e bola:** Nesta atividade a criança vai tentar acertar a bola na caixa de papelão a uma distância, trabalhando a coordenação motora, formas, atenção e raciocínio lógico, quando o bebê lança a bola, eles aprimoram e controlam o movimento, a sua percepção visual e a brincadeira passa a ser um exercício de conhecimento.

821658784. **Labirinto:** As crianças participam desta atividade, entrando e saindo, passando por cima, por baixo, trabalhando a lateralidade, o senso de lógica, o senso de organização, o planejamento, atenção e coordenação motora, este labirinto foi construído a partir de canos de pvc, para realizar as atividades,

821653904. **Acerte a bola ao alvo:** A professora vai explicar a brincadeira, fazendo a demonstração e depois as crianças vão participar para conseguir acertar a bola



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

no centro e a mesma vai cair ao chão, trabalhando a atenção, raciocínio lógico, coordenação motora, equilíbrio e a noção espacial.

Resultados esperados: Em todas as atividades os bebês participaram com bastante entusiasmo e alegria, vemos que a matemática faz parte do dia a dia das crianças e trabalhar de forma lúdica elas aprendem brincando e este resultado vemos quando repetimos a brincadeira, as crianças vão superando suas dificuldades a cada nova descoberta.

Quando é planejado atividades significativas, as crianças participam e aprendem naturalmente o que lhe é proposto e as dificuldades vão sendo superada a cada participação, em todas as faixas etárias é preciso e necessário trabalhar a linguagem matemática, então porquê não trabalhar com os bebês?

Considerações finais

A matemática está presente em todos os momentos da vida, então proporcionar aos bebês vivências e experiências que irá estimular o seu aprendizado é um dos pontos principais deste processo, é preciso aproveitar cada momento das crianças na instituição de ensino, até mesmo em sua rotina é possível integrar a matemática, e utilizando formas que o bebê aprenda matemática brincando, experienciando, vivenciando, quando a aprendizagem é conquistada através do lúdico, estamos contribuindo com certeza para um ensino de qualidade.

Segundo Zatz Halaban (2006) brincar é essencial para a criança, pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele, a criança que aprende brincando na educação infantil ela passa por cada fase em seu tempo necessário.

Alves e Dense (2019) Quando é trabalhado conceitos matemáticos na Educação Infantil, as crianças socializam, levantam hipóteses, buscam resolver problemas, compreendem noções de tempo e espaço, a matemática está presente em todos momentos e em todos os lugares.

Para proporcionar um ensino de matemática e promover práticas e intervenções adequadas para um ambiente educacional matemático é essencial a utilização de práticas lúdicas, uma vez que o lúdico proporciona sensação de prazer e bem-estar. Kishimoto (1994).

Trabalhar as noções matemáticas com interação do professor com a criança e vice versa, se faz necessário para evolução da aprendizagem.

Segundo Virgulino (2014), Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve entender, por um lado, as necessidades da própria criança construir conhecimento que incidam nos mais variados domínios do pensamentos e, por outro, preciso corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar é compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (VIRGULINO, 2014, p.78)

Cada momento foi planejado pensando no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, para contribuir de forma intencional no seu processo de ensino/aprendizagem na



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

instituição e fora dela, através de suas percepções e interações os bebês vão se apropriando de novos saberes e agregando em sua trajetória de vivências que está sendo construída.

Referências bibliográficas

ALVES, A. L.; DENSE, L, S. **A importância de trabalhar a matemática na educação infantil**. II Conferência Nacional de Educação Matemática I Encontro Nacional Pibid/Residência Pedagógica/Matemática-FACCAT VII Jornada Pedagógica de Matemática do Vale do Paranhana (JOPEMAT) XXV Encontro Regional de Estudantes de Matemática. Taquara RS. 2019.

BARBOSA, A. C. M; BARBOSA, G. S; PEDROSA, S. M. A; OLIVEIRA, R; SILVA, A. L.V. **Matemática na educação** 1. Fundação CECIERJ. v.1. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.2.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3.

HALABAN, Sérgio; ZATZ, André e ZATZ, Sílvia. **Brinca Comigo!** Editora Marco Zero:2006

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007, p. 1-15

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

VIRGULINO, Carina Silvana. **O ensino da matemática na educação infantil**. 2014. Disponível em:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-naeducacao-infantil/119953>, Acesso em: 12 abr. 2022.

Eixo 2

Formação de Professores



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM "*O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA*"

Elisângela de Barros Pereira Moraes
UFMS – elisangelapereira1217@gmail.com

Klinger Teodoro Ciriaco
UFSCar – klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Este trabalho compartilha resultados e encaminhamentos parciais de uma dissertação de mestrado, em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), linha de pesquisa "Formação de Professores e Currículo". Investigamos, no percurso de produção de dados, narrativas de estudantes de pós-graduação, suas dificuldades com a escrita acadêmica para conclusão de suas pesquisas em Educação Matemática. A investigação está curso, olhando para pesquisas de egressos de programas das regiões: Centro-Oeste e Sudeste. Adotamos o método narrativo do sociólogo alemão Fritz Schütze para compreender sentidos e experiências dos estudantes. Trabalhamos com três narrativas, dentre as quais, apresentamos aqui "*O menino que carregava água na peneira*", em analogia às formas de representação de mundo no poema de Manoel de Barros, por identificarmos na narrativa de um recém-mestre percursos que transmitem formas de (Trans)Ver a pesquisa, a narrativa e a Educação Matemática.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa; Pós-graduação; Educação Matemática.

Introdução

Este trabalho refere-se a um projeto de investigação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat/UFMS), linha de pesquisa "Formação de Professores e Currículo", cujo objetivo da dissertação é compreender condicionantes e racionalidades que emergem do processo da escrita acadêmica de dissertações de estudantes que desenvolvem pesquisas no campo da Educação Matemática. Para este texto, devido ao recorte temático e limitação de páginas, o foco é relatar dados da narrativa de um mestrando que é pesquisador em Educação Matemática a partir da sua trajetória de vida, buscando identificar as dificuldades com a pesquisa.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Academicamente, consideramos que desenvolver um trabalho no campo das narrativas com estudantes da pós-graduação pode ser um fator relevante que contribuirá para identificar como as pessoas caminham no processo de construção do conhecimento, pois essas dificuldades não ficam evidentes após a conclusão do trabalho, as pessoas não costumam falar das suas dificuldades na pesquisa.

Referencial teórico

Ao tomarmos como referência, no campo da Educação Matemática, o trabalho com a narrativa, a compreendemos como experiência. Nesta direção, dentre as diferentes bases epistêmicas de tal abordagem, aqui recorreremos aos sentidos/experiências em uma leitura interpretativa que a compreende como método de produção de dados em Schütze (1992). Para o autor, a "[...] narração [...] de certas fases e episódios da vida [...] o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir" (Schütze, 1992, p. 8).

No campo da Educação Matemática, a pesquisa narrativa vem crescendo nos últimos anos.

[...] temos identificado o quanto o uso das narrativas vem ganhando espaço nas pesquisas em Educação Matemática, principalmente no campo da formação docente. Possivelmente, esse interesse crescente seja decorrente da importância dada à historicidade, aspecto marcante das narrativas, tanto como prática pedagógica, quanto como abordagem potencial para a compreensão de práticas sociais relativas à Educação Matemática (Nacarato; Passos; Silva, 2014, p. 701).

De acordo com tais pressupostos, a narrativa em Educação Matemática, especialmente aqui sobre a pesquisa neste campo, representa para nós caminho rico e promissor a ser explorado. Com isso, a medida que tomamos contato com as histórias de pós-graduandos, estaremos a tecer considerações fundamentadas na história de vida daqueles que produzem conhecimento: os/as pesquisadores/as.

Através da narrativa podemos transmitir muitos conhecimentos e histórias ao longo dos anos, nos ajudam na transmissão de experiências e valores culturais. A tradição de contar histórias vem desde as civilizações antigas, onde passavam oralmente entre as gerações.

Para Bruner (2002, p. 46) "[...] uma narrativa é composta por uma sequência ímpar de eventos e ocorrências envolvendo seres humanos como autores ou personagens" e reforça mais à frente que ela pode ser "[...] real ou imaginária sem perder sua autoridade como história" (p. 47).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Assim, as histórias serviam como forma de conservar a cultura dos povos, ensinamentos e valores morais. Através das nossas vivências e histórias conseguimos enxergar o caminho a seguir.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27).

A narrativa está presente na vida de cada indivíduo, nas instituições e nas relações sociais. Para Bruner (2002), é uma forma de utilizar a linguagem. Dentro da pesquisa narrativa existem abordagens diferentes, nossa abordagem é a partir da busca de sentidos e experiências das pessoas, especificamente pós-graduandos da área da Educação Matemática.

Abordagem metodológica

Este estudo toma como objeto de estudo e análise a compreensão dos sentidos e as experiências atribuídas por estudantes de pós-graduação, que têm investigações de mestrado na área da Educação Matemática, acerca de suas dificuldades com a pesquisa. Então, para este fim, o trabalho tem como método principal a entrevista narrativa, do sociólogo alemão Fritz Schütze.

Nestes moldes, a pergunta geradora da narrativa foi:

- *"Você poderia comentar como foi o seu processo de inserção no programa de pós-graduação e quais dificuldades centrais você tem percebido do seu ingresso até aqui?"*

Para tal, no momento das entrevistas já realizadas, deixamos os entrevistados livres para trazer o que julgaram necessário, incluindo fatos de sua infância e a relação com os estudos, bem como sua primeira experiência com a pesquisa acadêmica. Pelo método que adotamos, existem algumas etapas para o tratamento das narrativas: 1. Transcrição detalhada das gravações e registro dos apontamentos realizados após a gravação; 2. Análise formal do texto ou diferenciação do tipo de texto; 3. Descrição sequencial da estrutura; 4. Abstração analítica; 5. Comparação contrastiva; e 6. Construção de um modelo teórico.

De acordo com Schütze (1992, p. 8-9), é por meio da:

A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração [...] como alguém se sentiu ao experienciar os



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que este trabalho de pesquisa envolve o campo das narrativas e da Educação Matemática, nós entendemos o potencial da pesquisa narrativa como uma prática de formação e também assim como diz Schütze (1992) uma forma de localizar e compreender os sentidos e as experiências atribuídas pelas pessoas a determinada época da sua vida, nesse caso uma época específica que é o contexto de uma formação na pós-graduação.

Nossa busca pelos entrevistados ocorreu por conta de participamos de um grupo de pesquisa, o "MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq/UFSCar) e no mesmo existem sujeitos de três regiões brasileiras (Norte, Centro Oeste e Sudeste), devido a um critério de temporalidade utilizamos como principal método a própria adesão e o convite a participação voluntária feita dentre desse grupo de pesquisa interinstitucional.

A construção do modelo teórico toma como base processos oriundos das três narrativas dos colaboradores da pesquisa. Conseguimos perceber, olhando para as três histórias, que existe transversalmente sem suas trajetórias questões que acabam interligando os diferentes sujeitos, a primeira delas é o percurso escolar destes, pois os três são oriundos das camadas populares. Para tanto, na perspectiva de considerar uma discussão sobre narrativa e Educação Matemática aqui falaremos de um deles: **Luís**.

Análise dos dados

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

*Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.*

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

*Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.*

Falava que vazios são maiores e até infinitos.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*
Manoel de Barros

No momento da entrevista, com 24 anos de idade, "*O menino que carregava água na peneira*", explora suas "*peraltagens*" para concluir seus estudos, desde a graduação. Trajetória marcada por mudanças de municípios, cultura e modos de viver, haja vista que para cursar graduação e a pós-graduação, teve de transitar entre países (do Paraguai para o Brasil) e em estados brasileiros (de Mato Grosso do Sul para São Paulo). Relatou-nos que, durante a vida escolar, desde a infância até o momento atual quando estava prestes a defender o mestrado. Uma história de superação incrível, onde a mãe do entrevistado teve um papel fundamental nessa trajetória. Evidenciou-nos algumas dificuldades na pesquisa, na ida à campo, como na aprovação mediante Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) devido ao fato de trabalhar com populações indígenas em sua dissertação. Enfim, todas as suas angústias e frustrações, quando da produção da narrativa, foram perceptíveis no contato com seu percurso acadêmico e pessoal.

Sendo assim, no sentido de literalizar a Ciência, em um movimento de insubordinação criativa (D'Ambrosio; Lopes, 2005) da escrita acadêmica, em nossa pesquisa, associamos o entrevistado ao poema de Manoel de Barros "*O Menino que carregava água na peneira*". História de superação, de esforços e muita vontade de estudar, driblando desafios e vencendo cada obstáculo do caminho. Trabalhar com a pesquisa em Educação Matemática, sendo este "*menino*" um licenciado em Pedagogia, não minimiza seus esforços e conquistas, ao contrário, pode parecer aos olhos dos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

"especialistas" que ele "carrega água na peneira", mas é exatamente este ponto que, como no poema, "algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!".

É possível perceber na fala do entrevistado **Luís** que as condições não eram das mais confortáveis para sua família, em termos financeiros.

E no princípio eu falava não mãe, faculdade é muito caro, né? Nós não temos condições financeiras para cursar uma faculdade, né? falava, não, a gente, você vai cursar uma faculdade sim, nem que eu tenha que vender tudo, que a gente tem aqui, móveis, enfim, mas você vai cursar uma faculdade. (Trecho fala do Luís).

Apesar das dificuldades, **Luís** chegou a pós-graduação tendo perspectivas de seguir com sua pesquisa. Contudo, como relata teve ajuda e apoio de programas, auxílios, grupos de estudos, bem como de professores que se tornaram não somente mestres, mas também amigos.

Na fala seguinte comenta que quando optou por mudar para a cidade, na qual cursava Pedagogia, sua mãe trabalhou de diarista em casas de família e que a ajudava na limpeza, era o único meio, até então, de conseguirem se manter na nova cidade.

Eu e a mãe com a cara e com a coragem, sem emprego, sem conhecer ninguém na cidade. E logo eu vou tentar não me emocionar e logo nós passamos a fazer diárias inclusive eu ajudando a minha mãe nas diárias, limpeza de casa, auxiliando a minha mãe numa faxina, né? Ou seja, limpando casa. (Trecho fala do Luís).

Podemos perceber na história de **Luís**, conforme relata, a importância de alguns professores em sua trajetória, desde a educação básica. Destaca os incentivos que a escola tinha para os alunos destaques, inclusive que ele mesmo foi um desses alunos por vezes conforme relata a seguir.

(...) E esse incentivo dos professores agora falando também me ajudou muito. E dos colegas também. Mas assim eu nunca esqueço de uma professora era professora de português e tinha o professor de matemática... Esses dois professores eles incentivavam bastante. E nesse caso eu vou especificamente falar da professora de Português, porque aqui no Brasil a escrita era cursiva, era diferente do Paraguai, ela levou separada, letra de forma lá então eu tinha dificuldade na escrita por ser cursiva, mas do idioma nem tanto. Só que ela me auxiliou, ela pegou livros na biblioteca, livros usados ou livros que ela tinha guardado, que não era mais utilizado e me deu pra eu fazer os exercícios e ela não cobrava, ou seja, e era algo para além do trabalho dela, não era a obrigação dela e proporcionar assim, porque muitas coisas eu não vi, né? ... Mas enfim, eu tive a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

oportunidade então eu ganhei um prêmio, eu ganhei um notebook que eu achei interessante, sabe? Hoje em dia eu paro e penso, será que é bom nessa questão de competição? Mas naquele momento eu como aluno eu achei muito interessante porque era uma motivação também né? (Trecho fala do Luís).

Percebemos que ele sempre foi um aluno dedicado, esforçado, mas isso não lhe garantiria o acesso e até permanência e numa universidade no futuro. Sabemos que a longevidade escolar envolve vários elementos que as autoras Oliveira e Nogueira (2019, p. 11) afirmam:

[...] pode-se afirmar que para pensar as relações entre longevidade escolar, família, escola e indivíduo é cauteloso analisá-las em uma perspectiva dinâmica construída, não por um ou outro elemento isolado, mas pelo conjunto interdependente de suas variáveis, seus integrantes (estudantes, professores, familiares, amigos, irmãos etc), seus recursos materiais e culturais, e trajetórias particulares.

Faz se importante à presença do professor orientador nesse processo, sobre o fato nosso entrevistado não relata problemas, ao menos na graduação. Fica nítido que faz toda diferença esse entrosamentos com o orientador nessa construção. A fala a seguir relata essa importância na trajetória acadêmica de **Luís**.

E acredito que em síntese da graduação é isso, foram momentos muito importantes na minha vida e eu sou muito grato ao PIBID, ao PIBIC e também ao orientador que eu tive pois ele estava presente. Uma vez que ouvia relatos de orientadores, orientadoras, enfim, de colegas que não eram tão presentes assim. e eu acredito que isso dificulta, isso é um desafio, não foi pra mim, mas e eu ouço relatos, né? Experiências declaradas que e fica complexo, pessoas que entram em depressão, pessoas que tem ansiedade, enfim, né? Então nós e eu sei que eu fui uma pessoa e sou até hoje privilegiada nesse sentido. (Trecho fala de Luís).

Através da entrevista podemos perceber a questão dele ter uma longevidade escolar, pois chegou além, hoje cursando doutorado em educação, neste caso específico em Educação Matemática.

Um fator de grande relevância para **Luís** sobre a permanência e continuidade no mundo acadêmico, segundo ele foi os Programas de auxílio que a Universidade possui, como PIBID e outros.

Em relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cumpre salientar que este foi lançado em 2009, pelo Governo Federal, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

projetos com as Universidades brasileiras visando a formação inicial de professores para a Educação Básica.

O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira.

Entre tantas adversidades que existem e dificultam a permanência dos estudantes de camadas populares na Universidade, esse apoio institucional, mediante os programas de incentivo à permanência, como as bolsas de assistência e os fomentos tem garantido a permanência e até mesmo a longevidade escolar de muitos estudantes de classe populares.

A experiência de Luís com esses programas fica evidente em vários pontos da entrevista.

Logo, e, eu quando abriu o processo seletivo do PIBID o pessoal comentava do PIBID, da oportunidade de ir pra escola também, eu me inscrevi e foi aí que eu conheci PIBID. Bom, e nós tivemos muitas experiências, muito interessante que acrescentaram porque o estágio é o não o remunerado perdão era interessante. No entanto com o PIBID eu tive a oportunidade e deu estar na frente e ministrar uma aula, por exemplo, claro, em cooperação, né? Em colaboração com a professora da sala, né? E outros e outras pibidianas, né? Então, eu tive essa oportunidade de em colaboração com elas, é lecionar ah o ensino fundamental. Então foi muito importante, eu acredito que acrescentou bastante na minha experiência pré-profissional como licenciado em pedagogia. Bom, aí eu também participei logo no ano seguinte ou dois anos depois eu participei em média um ano e meio do PIBID e enfim pelos desmontes da educação ele acabou não se encontrando, mas tá e logo eu ingresso no PIB no PIBIC iniciação científica que foi muito importante também mais voltado pra pesquisa científica que eu gostei bastante e foi foram experiências que me e ajudaram né? Contribuíram ingresso no mestrado, por exemplo, né? Uma vez que o foco é mais a pesquisa científica. (Trecho entrevista de Luís).

Uma história de superação incrível, onde a mãe do entrevistado teve um papel fundamental nessa trajetória. Evidenciou-nos algumas dificuldades na pesquisa, na ida a campo, como na aprovação mediante comitê de ética, enfim, todas as suas angustias e frustrações. Sendo assim, associamos o entrevistado ao menino do poema de Manoel de Barros "O Menino que carregava água na Peneira". História de superação, de garra e muita vontade de estudar, superando desafios e vencendo cada obstáculo do caminho.

A dificuldade evidenciada no decorrer do mestrado, que ele nos relatou não teria sido na hora da escrita, mas sim relacionado a questões burocráticas do comitê de ética.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Considerações finais

A narrativa está presente na vida de cada indivíduo, nas instituições e nas relações sociais. Para Bruner (2002), é uma forma de utilizar a linguagem como foram de reconstruir sentidos para as experiências que adquirimos em determinados aspectos, tempos e contextos. Este trabalho, por situar no campo das narrativas de estudantes e pós-graduação, busca identificar evidências para o lado humano do pesquisador, aquela pessoa que tem dificuldades na hora da escrita e que tem uma história que atravessa a pesquisa e a Educação Matemática, produzindo caminhos diversos para um mesmo objeto. Ao longo da pesquisa, agora em fase de tratamento dos dados, buscaremos tecer considerações que possibilitem compreender melhor o que está nas entrelinhas daquele ou daquela que busca produzir o conhecimento em determinada área.

Como sabemos, muitos são os desafios postos à formação inicial de professores, podemos destacar dentre eles a falta de articulação entre teoria e prática, a preparação metodológica para que o professor possa ensinar certos conteúdos, e também princípios necessários para construir educação de qualidade.

A história de **Luís** nos revela que a pesquisa na formação do professor faz toda diferença na vida acadêmica e com certeza influencia na sequência de estudos na pós-graduação em cursos de mestrado e/ou doutorado. Esse contato com o mundo da pesquisa quebra barreiras que alguns alunos podem ter, além de dar mais segurança, autonomia.

Ao reportarmos-nos para os objetivos do trabalho, compreender condicionantes e racionalidades que emergem do processo da escrita acadêmica de dissertações de estudantes que desenvolvem pesquisas no campo da Educação Matemática, uma consideração importante é que nem todos os colaboradores têm as mesmas vivências para com a escrita acadêmica, embora no caso pesquisado, os três tiveram formação e experiências na graduação bem semelhantes (participaram de programas de formação inicial e de pesquisa na licenciatura em Pedagogia).

Olhando para o objetivo geral da pesquisa, após contato com a narrativa do entrevistado, podemos entender que a dificuldade na escrita nem sempre é evidenciada, porém ele fala de quão solitária é essa fase da pós-graduação. Por outro lado, **Luís** relata também ser uma fase de muito crescimento e amadurecimento. A dificuldade evidenciada no decorrer do mestrado, que ele relatou, não teria sido na hora da escrita, mas sim relacionado à questões burocráticas do Comitê de Ética.

Atualmente, o *menino* percorre o caminho rumo ao doutorado, segue firme, carregando água na peneira e sua mãe, com certeza, deve estar orgulhosa de seu filho, que a sempre acreditou, acompanhou e incentivou.

Referências



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. O Menino que Carregava Água na Peneira.

BRUNER, Jerome. Atos de significação 2. ed. **Tradução de Sandra Costa**. São Paulo: **Artmed**, 2002.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, p. 1-17, 2015.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 28, p. 701-716, 2014.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG. v. 10. p. 1-15. 2019.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, V.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis (RJ): Vozes; 2010. p. 211-22.

SCHÜTZE, Fritz. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications', Parts 1 and 2, **International Sociology**. 1992. p.187-208,347-67.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

DESAFIOS E AVANÇOS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERVENÇÕES, RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

Catia Silvana da Costa

(IFMS *Campus* Naviraí - catia.costa@ifms.edu.br)

Maria Iolanda Monteiro

(UFSCar *Campus* São Carlos - mimonteiro@ufscar.br)

Resumo: Fundamentado em um recorte de uma dissertação de mestrado em educação (Costa, 2014), buscou-se reconhecer e elucidar os desafios e avanços no início da carreira em Educação Física (EF) com base nas práticas e nos saberes de uma professora atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). Avaliada como uma pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), a dissertação se constituiu por entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental e, dentre os eixos de análise construídos, este recorte se baseia nos “desafios da EF na escola: intervenções, relações e perspectivas”. Conclui-se que os desafios vivenciados no início da docência, mediante processos reflexivos, promovem avanços em relação aos saberes e às práticas em EF, potencializando o desenvolvimento do professor e da profissão, o que exige a responsabilidade de políticas públicas, secretarias de educação e gestores para com o professor iniciante.

Palavras-chave: Professor de EF Iniciante. Intervenções, Relações e Perspectivas. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Introdução

Fundamentado em um recorte de uma dissertação (Costa, 2014), este trabalho objetiva reconhecer e elucidar os desafios e avanços no início da carreira docente em EF com base nas práticas e nos saberes de uma professora atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). A dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no estado de São Paulo (SP), no período de 2012 a 2013.

Huberman (1995) considera como início da carreira o tempo compreendido entre o primeiro e o sexto ano de exercício profissional. O autor supõe a constatação das fases de “exploração” (do primeiro ao terceiro ano) e “estabilização” (do quarto ao sexto ano) nesse período. Na EF, Betti e Mizukami (1997), Ferreira e Reali (2009) e Ilha (2012) afirmam que as dificuldades do início da carreira são semelhantes à de professores de outras áreas, apenas diferindo nas questões específicas da disciplina.

Os professores iniciantes em processo de aprendizagem da docência se deparam, segundo a revisão integrativa feita por Almeida *et al.* (2020), com desafios e dilemas representados pelo escasso domínio de conhecimentos a respeito dos conteúdos e da gestão da aula, bem como pela ausência de apoio da escola. Segundo Gaspari *et al.* (2006) e Ilha (2012), as dificuldades de professores de EF se referem às características do ambiente de trabalho. García (1999) apresenta uma indissociabilidade entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da unidade onde o professor se encontra inserido. Para Guarnieri (2005), a apropriação e ampliação de conhecimentos pelo professor acontecem tanto por meio do exercício da profissão quanto por meio das afrontas relativas às condições para esse exercício.

Dentre as características articuladas ao ambiente de trabalho, Gaspari *et al.* (2006) e Ilha (2012) identificaram infraestrutura e materiais didáticos deficientes, conflitos na relação professor-aluno, ausência de limites e desobediência. Além disso, a ausência de prestígio da EF enquanto área do conhecimento também se constitui em um fator dificultador do trabalho docente (Gariglio *et al.*, 2012; Gaspari *et al.*, 2006; Xavier, 2011).

Tardif (2008) concebe o saber docente com base em uma relação de dependência com as condições objetivas de trabalho e os atributos pessoais e profissionais dos professores. Em virtude disso, os pensamentos e as ações de um professor só possuem sentido quando colocados de maneira evidente em relação às situações de um grupo de trabalho (Tardif, 2008).

Em Guarnieri (2005), há destaque para a discussão dessas questões nos cursos de formação inicial realizados por professoras iniciantes. A autora apresenta indícios “[...] de que a formação inicial parece não ter acentuado uma visão romântica da profissão, ao tentar antecipar dificuldades futuras, indicando com isso um possível avanço em direção a uma visão mais realista dela [...]”, embora distante dos conflitos que os professores enfrentam em seu dia a dia (Guarnieri, 2005, p. 15). A autora acrescenta, ainda, que as dificuldades vividas pelas professoras iniciantes elucidam prováveis lacunas na formação inicial e promovem momentos reflexivos a respeito do próprio trabalho.

A análise e reflexão alusivas à própria atuação, segundo Tardin e Souza Neto (2021), proporciona, ao professor iniciante, apoio para o seu desenvolvimento na profissão em virtude das possibilidades de revisão dos aspectos positivos e negativos da



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

aula e, por conseguinte, de aperfeiçoamento, ajustes, eliminação, ampliação, bem como a avaliação das posturas assumidas nas situações vivenciadas, entre outras.

Dentre as temáticas importantes de serem problematizadas na formação inicial e continuada do professor iniciante, Costa e Monteiro (2024, p. 54) mencionam “[...] os desafios e os avanços presentes no início da carreira [...]”. Assim, espera-se, com base no objetivo deste trabalho, reconhecer e elucidar as dificuldades no início da docência, a ocorrência de intervenções externas, as relações entre os vários atores no ambiente escolar e as perspectivas referentes à EF que atravessam as práticas da professora iniciante e influenciaram na construção de seus saberes, bem como os avanços na transformação e/ou superação desses desafios.

Metodologia

Avaliada como uma pesquisa qualitativa que trata de diferentes aspectos do contexto educacional, conforme Bogdan e Biklen (1994), a dissertação se constituiu por entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental.

Licenciada em EF pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2007, e especialista em EF Escolar pela UFSCar, em 2010, a professora iniciante se encontrava em seu quarto ano de atuação na rede de ensino da SEDUC. Sua formação e seu tempo de profissão contemplaram alguns critérios para a sua escolha, bem como a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua condição de efetiva e sua disponibilidade para a pesquisa.

Tendo ingressado na docência em 2009, mediante processo seletivo na rede de ensino de Pederneiras, no interior do estado de São Paulo (SP), permaneceu por dois anos consecutivos lecionando para primeiros e segundos anos. Em 2011, assumiu o cargo de Professor de Educação Básica II (PEB-II), em EF, via concurso público da SEDUC (cargo assumido por professores com formações específicas e correspondentes às áreas de atuações). Em 2012, quando as observações, entrevistas e análises de documentos foram realizadas, lecionava em duas escolas estaduais - “Escola 1” e “Escola 2” - em Bauru, com terceiros, quartos e quintos anos.

A observação foi registrada em “notas de campo” (Bogdan; Biklen, 1994), contemplando aspectos referentes ao desenvolvimento das práticas. Posteriormente, focalizou-se na forma como as aulas eram desenvolvidas, os critérios de planejamento, a seleção dos conteúdos, os objetivos das atividades, os subsídios teóricos e metodológicos, as estratégias, as relações entre os atores do ambiente escolar etc. Nas entrevistas, obteve-se o relato oral da professora, buscando apreender as múltiplas dimensões de sua trajetória profissional. Os documentos - Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), Planos de Ensino Anuais (PEAs) e de aula, livros, vídeos, textos, atividades, legislação para o ensino da EF nos anos iniciais - foram utilizados no propósito de complementar os dados coletados. Esses instrumentos foram utilizados após aprovação da proposta de pesquisa de mestrado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, no processo 72184.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Dentre os eixos de análise identificados e construídos em Costa (2014) com base nas leituras, reflexões e nos próprios dados, este recorte se fundamenta no eixo “desafios da EF na escola: intervenções, relações e perspectivas”, cujos dados alocados resultam de um cruzamento entre conteúdos e especificidades, revelando, desse modo, sob quais perspectivas teóricas os desafios e avanços no início da carreira foram analisados.

Desafios da EF na escola: intervenções, relações e perspectivas

As dificuldades sentidas no início da carreira podem estar relacionadas, segundo Ilha (2012), aos conteúdos, às finalidades, aos métodos e instrumentos avaliativos da disciplina. A relação com os atores do contexto escolar (alunos, professores), com a forma de funcionamento da instituição e com seus gestores também contribuem para acentuar essas dificuldades.

Conforme a autora, também observa-se, na professora iniciante - participante deste trabalho -, dificuldades relacionadas aos conteúdos. Em entrevista, revelou que algumas dificuldades surgiam nos momentos de selecionar e organizar os conteúdos para cada ano. No propósito de superar essas dificuldades, realizou buscas constantes em referências e se amparou nos projetos da escola como uma direção a ser seguida no desenvolvimento de seu trabalho.

A inexistência, na época da pesquisa de campo, de um currículo próprio para o nível de ensino em que atuava foi apontada por ela como um elemento dificultador dos seus processos de compreensão e reflexão a respeito dos objetivos do próprio trabalho, fato que não evitava as preocupações sentidas relacionadas ao “que” e ao “como” ensinar.

Para a participante, as dificuldades referentes aos métodos de ensino foram mais sentidas nos dois primeiros anos na rede municipal, quando começou a lecionar. “[...] Eu tinha um pouco dessa ... dessa dificuldade sim ... é ... como trabalhar essa parte pedagógica [...]” (Costa, 2014, p. 192). Krug *et al.* (2019) afirmam que essas dificuldades atravessaram as práticas dos professores de EF entrevistados, em diferentes etapas da carreira.

Admitiu as contribuições da especialização realizada em relação ao “como” dar aula, e comparou os dois primeiros anos na rede municipal com turmas de primeiros e segundos anos com os quase dois anos na rede estadual com turmas de terceiros, quartos e quintos anos: “[...] hoje em dia eu consigo organizar melhor as ... as aulas ... é ... os conteúdos ... as estratégias de ensino [...] para cada série [...]” (Costa, 2014, p. 192).

Afirmou, ainda, que algumas dificuldades desse início foram superadas por meio do desenvolvimento de conteúdos em conjunto com as Professoras de Educação Básica I (PEBs I) - cargo assumido por professores que realizam a unidocência nos anos iniciais, denominados de “professores polivalentes” (São Paulo, 2013) - e, que apesar dos impasses, considerou como “[...] uma experiência muito boa [...]” (Costa, 2014, p. 193). Relatou a iniciativa de uma PEB I na tematização do folclore por meio de uma



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

pesquisa com os alunos e da confecção de um cartaz com adivinhas que ficou exposto na sala durante o 3.º bimestre. A integração do trabalho entre as professoras, além de favorecer o tratamento de um mesmo tema em áreas diferentes, estabelece conexões e ilustra a inserção da PEB I nas aulas de EF e vice e versa.

Entende-se que a análise do tempo, pela participante, como um elemento dificultador em suas aulas com turmas de terceiros, quartos e quintos anos, possa estar relacionado às particularidades apontadas por Huberman (1995) na “estabilização”. Para o autor, essa fase - que vai do quarto ao sexto ano de atuação docente - se caracteriza pela existência de um conjunto de experiências pedagógicas que permitem ao professor iniciante certo equilíbrio no desenvolvimento de suas ações, fato que não tem sido comum na “exploração”.

A preocupação com o tempo converge para uma postura de compromisso identificada em Nono (2011, p. 17) nessa fase, em especial, “[...] pelo domínio de um repertório de técnicas de ensino, pela capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses discentes [...]”, bem como uma descentralização das preocupações consigo própria para com as finalidades dos processos de ensino e aprendizagem.

Igualmente, considera-se a gestão da aula e a consolidação de um repertório de atividades/conteúdos e métodos/estratégias pedagógicas como aprendizagens que a participante foi adquirindo durante sua atuação como professora. Claro Júnior e Filgueiras (2009) afirmam que a grande maioria dos conflitos na gestão de aula está associada aos problemas atitudinais dos alunos, como a ausência de disciplina, interesse e atenção, além das brigas que ocorrem entre estes. Por outro lado, uma pequena parcela dos resultados aponta para a estrutura da escola e para os próprios docentes como causa dessas dificuldades (Claro Júnior; Filgueiras, 2009).

Nota-se, na postura da participante em conversa com um aluno na Escola 2, a adoção da seguinte estratégia para minimizar possíveis resistências em relação à atividade proposta e à consequente indisciplina ocasionada por essas resistências: “a gente está brincando desse jeito ... depois a gente brinca do seu” (Costa, 2014, p. 188). Nesse processo de aprendizagem, evidencia-se também os acordos que vão se formando, em situações nas quais professor e alunos têm que ceder.

Entre outros problemas relativos à dinâmica interna da instituição escolarizada, Gaspari *et al.* (2006) apontam para a falta de prestígio da área e suas respectivas implicações, que resultam em acontecimentos dos quais os professores de EF se sentem excluídos do próprio grupo profissional. Embora nem todos os problemas apontados por Gaspari *et al.* (2006) foram visualizados, percebeu-se a permanência de alguns alunos nas salas durante o desenvolvimento das atividades de EF no pátio e/ou na quadra na Escola 1. A participante afirmou que esses alunos estavam em atividades de reforço com a PEB I, em razão de preocupações com os possíveis resultados na avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), prevista para o final de novembro de cada ano.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Por mais comuns que possam parecer essas iniciativas da escola, não é possível apreciá-las da mesma forma, uma vez que nenhum aluno foi visto sendo retirado das aulas de Língua Portuguesa e/ou Matemática para reforçar suas aprendizagens nas aulas de EF. Todas as áreas “[...] tratam de um conhecimento científico universal que precisa ser transmitido aos alunos através da escola” (Soares *et al.*, 1992, p. 42).

No propósito de superar essa visão de EF, Gaspari *et al.* (2006) mencionam a imprescindível aproximação efetiva entre professores e gestão escolar no desenvolvimento de ações e atuações pautadas na coletividade, em um contexto no qual as informações referentes às propostas inovadoras para a EF sejam do conhecimento não só dos professores, mas também da direção e coordenação. Além disso, indicam opções à gestão governamental para possíveis melhorias nas aulas de EF e identificam uma autoavaliação dos professores a respeito de suas próprias práticas pedagógicas.

A avaliação da própria postura pelo docente, de acordo com Tardin e Souza Neto (2021, p. 19), não é uma tarefa simples, necessita de tempo, conhecimentos e reconhecimentos das falhas, entretanto, “[...] essa prática deveria se tornar frequente na vida dos docentes, mas não automática, pois se trata de uma reflexão crítica”.

Gaspari *et al.* (2006), ao realizarem a identificação, análise e reflexão alusivas às dificuldades de professores de EF, expõem algumas situações que, neste trabalho, são entendidas como intervenções externas como, por exemplo, algumas atitudes das PEBs I, com as quais a participante afirmou ter uma boa relação. No entanto, em ocasiões não frequentes, afirmou que “[...] às vezes atrapalha ... você está explicando uma atividade e ... de repente ... o professor da sala ... ou algum funcionário passa no meio do corredor assim e chama a atenção do seu aluno [...]” (Costa, 2014, p. 201).

Apesar de julgar essa forma de intervenção como um impasse, acreditava “[...] que às vezes até ... auxilia ... na indisciplina ... acho até interessante às vezes elas acompanharem ... porque elas acabam colaborando também um pouco com relação a essa indisciplina ... mas não ... elas não ... não atrapalham não [...]” (Costa, 2014, p. 201). Assim, percebem-se as concessões que vão se estabelecendo nessas relações entre PEB II e PEB I.

No que se refere ao respaldo pedagógico, a participante assegurou ter “[...] uma boa relação também ... e sempre há essa troca ... com ... com coordenação ... com professores [...] auxiliam muito também [...]” (Costa, 2014, p. 201).

Quanto à elaboração do PEA de EF, alegou ter sido um trabalho que concretizou sozinha, embora a realização de discussões na Escola 1 possam ter fundamentado, de certo modo, a sua construção. Entende-se que algumas ações, como projetos, por exemplo, eram planejadas em conjunto, enquanto outras, mais específicas, individualmente. Em conformidade com Tardif (2008), pode-se visualizar os saberes docentes da participante se configurando tanto no plano individual quanto no plano social.

As dificuldades de troca de experiências entre os professores no ambiente de trabalho em virtude da ausência de tempo e espaço, conforme apontam Gaspari *et al.*



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

(2006), representam as relações entre PEBs II. Para os autores, faz-se indispensável a concepção e concretização de ambientes para debate alusivo à prática docente.

Igualmente, a participante construía esses espaços e tempos para a realização de troca de saberes, quando buscava por apoio pedagógico entre os pares. Com base em Tancredi (2009), essas trocas são concebidas como fontes de aprendizagem que contribuem para a formação e o desenvolvimento profissional. A autora enfatiza a necessidade de o professor se dispor para novas aprendizagens e mudanças, fato que, constantemente, se manifestava nas decisões e ações da participante. Segundo Borges (2005) e Tardif (2008), a docência, nas práticas da participante, pode ser observada como um espaço que produz e forma para os saberes.

As dificuldades vivenciadas por professores de EF, muitas vezes provenientes da forma como a disciplina é vista na escola, também se refletem nas relações existentes entre os seus diversos atores (Gariglio *et al.*, 2012; Gaspari *et al.*, 2006; Xavier, 2011). Nas observações com terceiros anos na Escola 2, visualiza-se somente uma vez, em que, após ter iniciado a aula na sala e conversado a respeito dos jogos que seriam realizados na quadra, a participante falava com uma inspetora que a interceptava no caminho para a quadra. Pelo fato de a quadra estar em reforma, a inspetora retransmitia a ordem da direção de distribuição de jogos de tabuleiro para os alunos nas aulas de EF. A participante, que já havia conversado a respeito com a diretora, se frustrou em razão de presenciar a tentativa de definição dos conteúdos de EF por profissionais de outras áreas. Gaspari *et al.* (2006) apresentam reflexões fundamentadas na postura do professor diante dessas situações, de modo a não se intimidar com as críticas, com conhecimentos para justificar suas ações.

No propósito de explicitar a importância da EF na escola enquanto componente curricular, Soares, Taffarel e Escobar (2001, p. 213) expõem os objetivos para a promoção de um ensino de qualidade das disciplinas escolares, dos quais a EF não deve ficar isenta, uma vez que “[...] um componente curricular com seu conteúdo específico justifica-se na medida em que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca”. O excerto das autoras revela, ao mesmo tempo, o valor e as responsabilidades da EF enquanto área do conhecimento, discutindo essa temática no cerne de uma concepção política de ensino escolarizado.

Assim, faz-se necessário expor tanto os fatores circundantes ao trabalho do professor que emergem do contexto e se justificam mediante a forma como a EF é idealizada por seus atores na escola quanto revelar atitudes docentes potencializadoras de transformações positivas e/ou negativas contributivas e influentes nas perspectivas referentes à área. Logo, as ações docentes em EF, em longo prazo, podem influenciar no desenvolvimento da visão que se possui da disciplina. Os saberes e as práticas desenvolvidas pelos professores são as principais influências na construção de uma concepção referente à disciplina.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Considerações finais

Os desafios e avanços analisados foram considerados intensos e fundamentais para o processo de desenvolvimento da professora iniciante que, estando em seu quarto ano de atuação profissional, identificou, de acordo com Guarnieri (2005), aspectos negativos e positivos em seus contextos de atuação profissional.

Dentre esses aspectos, pode-se mencionar: dificuldades e aprendizagens em relação ao ensino dos conteúdos e à gestão da aula; inexistência de um currículo de EF para os anos iniciais e o embasamento nos projetos das escolas; intervenções de outros atores na EF, estabelecimento de acordos e concessões nas relações com alunos e demais professores; trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, individual.

A capacidade de identificação desses aspectos foi concebida como um distanciamento realizado por ela em relação às próprias práticas, com condições de refletir a respeito dos entraves que atravessaram seu trabalho e às decisões e ações concretizadas na tentativa de superar esses obstáculos. Esses aspectos representam fontes que influenciaram na construção dos seus saberes, os quais, segundo Tardif (2008), não são amalgamados nem ao mesmo tempo nem com o mesmo nível de importância, haja vista que os professores empregam os saberes conforme suas utilidades no ensino.

Apesar da complexidade do processo reflexivo apontada por Tardin e Souza Neto (2021) e das características do início da carreira (Huberman, 1995; Nono, 2011), esse exercício se fez presente nas práticas observadas. Assim, pode-se conceber a participante como uma profissional ciente de sua função, suas dificuldades e seus avanços mediante uma atuação docente comprometida e em colaboração em prol da aprendizagem discente com base em uma EF como componente curricular.

Destaca-se que os processos de aprender e se desenvolver na profissão da participante não resultaram apenas do tempo transcorrido, e sim do diálogo com a literatura, do envolvimento em ações de formação continuada, do trabalho em conjunto, do comprometimento, da disposição para novas aprendizagens e mudanças. Leal (2011) afirma não haver uma dependência direta da experiência com o tempo na profissão. Em Tancredi (2009), também nota-se a ausência de uma dependência direta entre o tempo de atuação profissional e o aprender a “ensinar bem”.

As ações de formação continuada, de acordo com Costa e Monteiro (2024, p. 53), além de acolher e acompanhar o professor iniciante, devem assegurar o direito de respaldo - correspondente à área e ao nível de ensino de atuação - por políticas públicas, secretarias de educação e gestores, bem como devem potencializar “[...] a participação do/no currículo de Educação Física, o conhecimento/entendimento do papel que deve exercer enquanto docente da área [...] e o conhecimento/entendimento da área enquanto componente curricular [...]”. A garantia do respaldo e o estímulo aos conhecimentos/entendimentos são imprescindíveis, também, nos processos reflexivos do professor iniciante.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Cientes das limitações deste trabalho e dos dados analisados (referentes a uma professora), conclui-se que os desafios vivenciados no início da carreira, mediante processos reflexivos, promovem avanços em relação aos saberes e às práticas em EF, potencializando o desenvolvimento do professor e da profissão, o que exige a responsabilidade de políticas públicas, secretarias de educação e gestores escolares para com o professor iniciante.

Referências

ALMEIDA, Patrícia C. A. *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 14, p. 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

BETTI, Irene C. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, SP, v. 3, n.º 2, p. 108-115, dez. 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília M. F. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. *In*: BORGES, Cecília M. F.; DESBIENS, Jean-François (orgs.). **Saber, formar e intervir: para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

CLARO JÚNIOR, Rubens S.; FILGUEIRAS, Isabel P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, v. 8, n.º 2, p. 9-24, 2009.

COSTA, Catia S. **Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física “de início de carreira”**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, São Paulo, 2014.

COSTA, Catia S.; MONTEIRO, Maria I. Dilemas docentes no início da carreira: orientações para a formação profissional em Educação Física. *In*: MONTEIRO, Maria I. (org.). **Políticas Públicas de Formação Docente: 10 anos de pesquisas, saberes e práticas [Digital]**. 1.ª ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 37-58.

FERREIRA, Lílian A.; REALI, Aline M. M. R. O início da carreira docente na Educação Física. *In*: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (org.).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Complexidade da docência e formação continuada de professores. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009. p. 17-43.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, José A. *et al.* Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação a docência singular? *In: III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.* Santiago de Chile: Universidad de Sevilla e Universidad Autonoma de Chile, 29 de febrero a 2 de marzo de 2012.

GASPARI, Telma C. *et al.* A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, MG, v. 14, n.º 1, p. 109-137, 2006.

GUARNIERI, Maria R. (org.). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In: GUARNIERI, Maria R. (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.* 2.ª ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2005. p. 5-23.

HUBERMAN, Michaél. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António. (org.). Vidas de professores.* 2.ª ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

ILHA, Franciele R. S. O professor iniciante e a Educação Física escolar: desafios que se somam. *In: IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.* Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, p. 1-16, 29 jul. a 01 ago. 2012.

KRUG, Hugo N. *et al.* As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na educação básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 7, n.º 13, p. 223-246, jan./jun. 2019.

LEAL, Paulo H. **A Educação Física no ciclo II do Ensino Fundamental:** refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação, UFSCar, São Carlos, São Paulo, 2011.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

NONO, Maévi A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Sugestões de Atividades para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Educação Física. *In: Roteiro Sugestão de Atividades para as aulas de Arte e Educação Física: para o início do ano letivo de 2013.* São Paulo, SP: Secretaria da Educação, 2013. p. 16-19. (CEFAI, Sônia de Gouveia Jorge *et al.*; CGEB, Maria Elizabete da Costa).

SOARES, Carmem L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo, SP: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem L. TAFFAREL, Celi N. Z. ESCOBAR, Micheli O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XIX. *In: GEBARA, Ademir et al.; MOREIRA, Wagner W. (org.). Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI.* 6.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 211-224.

TANCREDI, Regina M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

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

TARDIN, Heitor P.; SOUZA NETO, Samuel. Análise da prática na Educação Física: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 6, n.º 2, e073, p. 1-24, mai./ago. 2021.

XAVIER, Dianne B. **Concluí, e agora? Os primeiros anos da carreira profissional na ótica dos professores de Educação Física: a formação inicial em foco.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

DESAFIOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um Estudo em Escolas Públicas de Naviraí-MS

Carina dos Santos Cassiano da Silva

(UFMS/CPNV – kaah.yah@gmail.com)

Célia Regina de Carvalho

(UFMS/CPNV – celia.carvalho@ufms.br)

Resumo: Este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados por duas professoras de uma escola pública em Naviraí-MS, em relação ao ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi desenvolvida uma pesquisa do tipo descritiva dentro da abordagem qualitativa, para a análise dos principais desafios que os professores polivalentes enfrentam em sala de aula, assim como o método de ensino e o processo de aprendizagem dos alunos. Utilizou-se revisão bibliográfica, observação participante em duas turmas de 5º ano, e entrevistas individuais com as professoras. Os resultados destacam a falta de atividades lúdicas na matemática, atribuindo parte da defasagem ao impacto da pandemia da Covid-19. Apesar dos esforços de recuperação, há um notável desinteresse dos alunos pela disciplina. Espera-se que esses resultados estimulem a reflexão de acadêmicos de Pedagogia e professores, ressaltando a importância de abordagens diferenciadas para promover uma aprendizagem eficaz.

Palavras-chave: Educação. Matemática. Desafios.

Introdução



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Este trabalho tem como temática analisar alguns desafios que os professores polivalentes formados em Pedagogia enfrentam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois trabalham todas as disciplinas. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os principais desafios que os professores enfrentam em relação ao ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A matemática contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de abstração do educando. É uma disciplina fundamental, pois envolve várias áreas e se relaciona com a vida de cada pessoa, o professor portanto deve procurar alternativas que a aproxime com o dia a dia do aluno (Pais, 2006).

Neste sentido, foi proposto a seguinte questão de pesquisa: Quais são os desafios que professoras de uma escola pública, da cidade de Naviraí-MS, enfrentam em relação ao ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Os objetivos específicos do estudo consistiram em: a) conhecer a formação das professoras e a sua preparação para ensinar matemática; b) identificar os conteúdos que os alunos têm dificuldades; c) analisar as principais atividades realizadas pelas professoras que trazem uma matemática diferenciada.

O principal motivo de pesquisar esse tema, além do amor pela matemática, foi a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade – *Ta'arômby*, da UFMS/CPNV, onde houve trocas de experiências com acadêmicos e professores da rede, percebeu-se que a matemática é malvista, em especial na educação remota, devido às dificuldades dos pais e professores em ensinar, e dos alunos em aprender.

O presente trabalho está dividido em cinco partes: A primeira apresenta a introdução, a segunda parte a metodologia, seguido pela análise de dados, finalizando com as considerações finais.

A matemática é uma disciplina indispensável para o desenvolvimento de muitas profissões. Medeiros, Oliveira e Souza (2018, p. 91) enfatizam que “a matemática é utilizada no cotidiano e nos centros de pesquisas, considerado instrumento útil na solução de problemas científicos e tecnológicos em diferentes áreas do conhecimento”. Em conformidade, Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 19) ressalta “[...] é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar”.

Na visão de Medeiros, Oliveira e Souza (2018), a matemática é fundamental em diferentes áreas de conhecimento, aprender matemática é algo considerado difícil, portanto, o professor deve oportunizar situações que correlacione com a vida do aluno, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça naturalmente. O papel desempenhado na vida escolar do aluno é fundamental, pois ela permite que o aluno relacione com o seu cotidiano, além de auxiliar no seu raciocínio dedutivo, intelectual e lógico do aluno. É uma matéria fundamental, pois envolve várias áreas e se relaciona



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

com a vida de cada pessoa, o professor portanto deve procurar alternativas que aproxime a matemática com o dia a dia do aluno (Pais, 2006).

De acordo com Medeiros, Oliveira e Souza (2018, p. 96) deve-se ensinar através da realidade dos alunos, “para que o processo de ensino e aprendizagem possa fluir naturalmente, é preciso inovar o ensino, mostrando cada vez mais a importância dessa área de conhecimento no dia-dia das pessoas”. Portanto, o professor deve trazer atividades que motive o aluno a participar.

Encontra-se no cotidiano das pessoas, desde o mais simples como contar, somar, comparar até os mais complexos, nas escolas, nas indústrias, no comércio, nas áreas tecnológicas e em outras disciplinas, tanto das exatas, como humanas e biológica, portanto, é uma disciplina com um conhecimento de muita aplicabilidade, ou seja, encontra-se vários exemplos. “Em sua origem, a matemática constituiu-se a partir de uma coleção de regras isoladas, decorrentes da experiência e diretamente conectadas com a vida diária” (Brasil, 1997, p. 24).

A matemática nos anos iniciais é a base para que o aluno compreenda a importância da matemática. “O mundo está cada vez mais matematizado, e o grande desafio que se coloca à escola e aos seus professores é construir um currículo de matemática que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados, principalmente nas séries iniciais, onde está a base da alfabetização matemática” (Nacarato; Mengali; Passos, 2017, p. 32).

Sandes e Moreira (2018, p. 101) sobre a aprendizagem da Educação Matemática na formação inicial, afirmam que a prática docente é essencial e fundamental no processo de ensino e aprendizagem da matemática. “O professor é visto como um profissional capaz de transformar sua prática por meio da reflexão e de construir novos saberes a partir das suas experiências, das suas histórias de vida e da sua preocupação com o contexto político-social”. A forma tradicional na qual o professor ensina, utilizando quadro, livros e cadernos se tornam desinteressante para os alunos, e nesse contexto o professor deve procurar alternativas diferenciadas que aguce o interesse do aluno.

As professoras polivalentes precisam ter vários tipos de saberes, que envolvem o pedagógico, o domínio do conteúdo e saber trabalhar diferentes conteúdos em diferentes ambientes, para isso os cursos de formação inicial deveriam fornecer um repertório do saber matemático, e não apenas os conhecimentos específicos. O professor tem a responsabilidade de criar um ambiente que estimule a aprendizagem do aluno, esse ambiente precisa ser desafiador, e ao mesmo tempo o professor tem que analisar se o aluno tem a capacidade de realizar tal desafio (Nacarato; Mengali; Passos, 2017).

Praxedes, Santos e Araújo (2022, p. 278) enfatizam que: “no percurso da formação profissional na área educacional, percebe-se que a formação continuada de professores, tem proporcionado diversos conhecimentos e contribuído com novas reflexões sobre a teoria e prática docente”, observa-se então, que a participação na formação continuada para o professor da maior segurança e autonomia para ministrar



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

sua aula, pois durante essa formação há momentos de discussões e reflexões em grupos, enriquecendo a prática pedagógica docente.

Metodologia

Nessa pesquisa buscou-se compreender os principais desafios que os professores enfrentam em relação a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como jogos, brincadeiras e atividades que tornem o ensino aprendizagem mais lúdico e interativo.

Adotou-se a abordagem qualitativa para o desenvolvimento de uma pesquisa descritiva, por meio de pesquisa de campo e entrevista. Segundo Günther (2006, p. 202), “[...] a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente”.

O estudo foi dividido em três etapas: A primeira etapa foi o levantamento bibliográfico de autores ligados ao tema, por meio de leituras de artigos, livros e periódicos.

Na segunda etapa foram realizadas 3 dias de observação participante em uma escola estadual da cidade de Naviraí-MS, em duas salas de 5º ano do Ensino Fundamental, nos dias 29/30 de março, e no dia 05 de abril, na turma 1, e nos dias 6, 7 e 11 de abril na turma 2, totalizando 10 aulas de matemática, para analisar os principais desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, assim como, opiniões sobre a matemática, método de ensino, dificuldades e desafios para ensinar matemática e o processo de aprendizagem dos alunos.

Gil (2008, p. 100) esclarece que a observação é um elemento fundamental da pesquisa, na medida em que:

[...] desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano [...] (Gil, 2008, p.100).

A observação participante, “[...] ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (Gil, 2008, p.103).

Na terceira etapa foi feita uma pesquisa de campo, com duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Naviraí-MS, que responderam uma entrevista semiestruturada e relataram os principais desafios de se ensinar matemática sendo professora polivalente. Gil (2002, p. 42) esclarece que “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública, no horário de hora atividade, no dia 22 de junho com a professora A, e no dia 23 de junho com a professora B. Ambas relataram suas experiências, opiniões e desafios que enfrentam diariamente no processo de ensino e aprendizagem da matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que a formação inicial fornece um repertório reduzido do saber matemático. Foi utilizado o notebook, e digitando conforme as professoras relatavam.

Os dados coletados foram organizados, analisados e discutidos tendo em vista a elaboração, redação e revisão deste artigo que serviu como Trabalho de Conclusão de curso Pedagogia da UFMS/CPNV em 2022.

Análise de Dados

A seguir será feita a análise dos dados produzidos durante as observações. Notou-se algumas semelhanças entre as professoras, como, por exemplo, a maneira de se ensinar o conteúdo. Ambas as professoras não utilizavam ponto de partida, para iniciar as aulas, utilizavam atividades que a turma já praticava, mas não dominava, como problemas e continhas de arme e efetue, seguiam uma rotina de “vistar” os cadernos, correção coletiva dos exercícios anteriores no quadro, e após novas atividades, não haviam jogos e nem atividades dinâmicas, com exceção da turma 2, que no penúltimo dia de observação a professora fez uma dinâmica externa, na qual a professora pediu que formassem duas equipes, ela entregou para cada equipe, folhas de atividades com conteúdos trabalhados, a equipe que resolvessem da maneira como preferirem e terminassem primeiro ganharia.

Após uma das equipes terminar, a professora trocou as folhas para que a equipe contrária corrigisse. Depois a professora B confirmou a correção com todos no quadro. A equipe vencedora teve como prêmio o direito de escolher o filme que quisessem. Foi uma aula bem divertida e participativa.

Esta prática evidencia a importância da inserção de jogos e atividades escolares. “Os jogos fazem parte da cultura das crianças, e quando utilizado, pode despertar na criança entusiasmo e motivação em aprender”. Portanto o desinteresse nas aulas demonstra a falta de atividades diferenciadas, na qual não motiva os alunos a aprender (Alves; 2016, p. 5).

As atividades da professora A, eram relacionadas a multiplicação, adição e subtração, a professora aguardava um tempo para a resolução, e no caso de dúvidas respondia no coletivo. Poucos alunos terminavam no tempo proposto, e os que terminavam ajudavam os colegas. A turma 1 tinha a variação de crianças de 10 a 12 anos, a grande maioria não demonstravam interesse na matemática, faziam perguntas aleatórias, os poucos que demonstravam interesse ajudava os demais. Durante as observações não houve explicação de novos conteúdos. A professora B também aplicou conteúdos relacionados a multiplicação, adição e subtração, aguardava os alunos responderem e tirava as dúvidas dos alunos no coletivo, a turma 2 variava entre alunos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

de 10 a 12 anos. Percebeu-se que ambas as professoras trabalham com rotina e formas parecidas.

Poucos alunos tinham motivação e interesse em aprender. Sobre isto, Alves (2016, p. 6) afirma que “para compreender matemática é importante que os alunos sintam vontade de aprender a disciplina, para isto, o professor deve encontrar formas de motivar os educandos para desenvolverem o entusiasmo por essa aprendizagem”.

Sobre a interação entre as professoras e os alunos, observou-se que ambas as professoras são atenciosas, explicam de forma clara e didática, olham os cadernos para ver se os alunos fizeram. Nem todos os alunos prestavam atenção durante a explicação, alguns ficavam dispersos, já outros demonstravam facilidade para entender e ajudar os colegas. A professora A não tem experiência em sala, diferente da professora B que possui experiência.

Em ambas as turmas as professoras passaram exercícios que já tinha explicado anteriormente. Os conteúdos envolviam contas e problemas de adição, subtração e multiplicação. Os exercícios estavam bem explícitos, mas os alunos tinham dificuldades nas contas de multiplicação. As professoras explicavam as atividades diversas vezes, pois uma grande parcela dos alunos demonstraram dificuldades em compreender as atividades propostas. Para a melhor compreensão dos alunos, faltou a utilização de atividades didáticas, com jogos, brincadeira. Os recursos didáticos planejados com os objetivos didáticos são necessários, tanto para o professor como para o aluno, pois ambos aprendem juntos (Alves, 2016).

Houve poucas dúvidas, referente ao conteúdo, com a professora A, as curiosidades que surgiram não eram relacionadas a disciplina, mesmo assim a professora respondia com calma e sabedoria. Alguns alunos terminavam as atividades em 30 minutos, outros ficavam toda a aula e não terminavam. As dúvidas que surgiram eram respondidas coletivamente. A professora B chamava a atenção dos alunos em relação as conversas paralelas, pois atrapalhava o desenvolvimento da aula. Alguns alunos terminavam no tempo esperado e ainda ajudavam os colegas, outros demoravam mais, as dúvidas eram respondidas no coletivo. Na atividade externa, aplicada pela professora B (Turma 2), alguns alunos optaram em ficar sentados, mesmo a professora incentivando a realizarem as atividades com os colegas.

Em ambas as turmas, os alunos se sentavam em duplas/grupos e se ajudavam na resolução dos exercícios. Porém, na dinâmica, realizada pela professora B (Turma 2), as atividades não foram realizadas por todos os integrantes do grupo, enquanto a maioria participava da dinâmica, alguns alunos ficavam brincando ou olhando os colegas realizarem as atividades propostas. De acordo com Alves (2016), o professor deve compreender que para fazer uma aula diferenciada, com jogos e brincadeiras, deve-se haver um preparo, para que se encontre meios que estimule o aluno a se interessar pela matemática, e não somente desenvolvendo atividades sem compreender qual o objetivo de aprendizagem.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Sobre a interação entre as professoras e os alunos, observou-se que ambas as professoras são atenciosas, explicam de forma clara e didática, olham os cadernos para ver se os alunos fizeram. Nem todos os alunos prestavam atenção durante a explicação, alguns ficavam dispersos, já outros demonstravam facilidade para entender e ajudar os colegas. A professora A não tem experiência em sala, diferente da professora B que possui experiência.

Em ambas as turmas as professoras passaram exercícios que já tinha explicado anteriormente. Os conteúdos envolviam contas e problemas de adição, subtração e multiplicação. Os exercícios estavam bem explícitos, mas os alunos tinham dificuldades nas contas de multiplicação. As professoras explicavam as atividades diversas vezes, pois uma grande parcela dos alunos demonstraram dificuldades em compreender as atividades propostas. Para a melhor compreensão dos alunos, faltou a utilização de atividades didáticas, com jogos, brincadeira. Os recursos didáticos planejados com os objetivos didáticos são necessários, tanto para o professor como para o aluno, pois ambos aprendem juntos (Alves, 2016).

Na observação, notou-se que o ensino e aprendizagem da multiplicação se constitua em um desafio. Além disso as professoras relataram que o maior desafio dos alunos é em relação a subtração e na interpretação do enunciado. Para ambas as professoras, grande parte dessas dificuldades são decorrentes da pandemia de Covid-19, “[...], pois os alunos avançaram dois anos e os conteúdos ficaram muito defasados” (Professora A). Pois, durante a pandemia da Covid-19, as aulas eram realizadas de maneira remota, por meio das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), alguns professores optaram por fazer por meio do aplicativo *google meet* para auxiliar os alunos com dificuldades, os alunos realizavam as atividades ao longo do bimestre e enviava para a escola, de maneira impressa, ou por fotos pelo aplicativo *WhatsApp*, para a correção e atribuição de notas.

Considerações Finais

Diante da pesquisa realizada, buscou-se refletir sobre os principais desafios de se ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a insegurança e inexperiência, assim como didática, métodos de ensino e o processo de aprendizagem, desafios que foram ampliados com a Pandemia da Covid-19.

Para se atingir uma compreensão dos principais desafios que os professores das escolas públicas de Naviraí enfrentam em relação ao ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, definiu-se três objetivos específicos. Inicialmente, buscou-se conhecer a formação das professoras e a preparação para ensinar matemática e verificou-se que a professora A se formou em 2017 em uma universidade federal, mas lhe falta experiência, pois leciona a apenas 4 meses, possui uma segunda licenciatura, três pós-graduação, mas nada em relação a matemática. Entretanto a professora B formou-se em 2016 em uma faculdade particular, está cursando uma segunda



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

licenciatura, possui três pós-graduação, mas nenhuma na área da matemática, já tem experiência em sala de aula, pois já leciona há 5 anos.

Quanto aos conteúdos que os alunos têm dificuldades, os resultados permitem concluir que durante as observações, os conteúdos com dificuldades eram relacionados a multiplicação, os alunos tinham dificuldades na tabuada e com contas de multiplicação a partir da centena, ou com multiplicador com dois algarismos, e por meio das entrevistas, ambas professoras relataram que os conteúdos que os alunos têm dificuldades são a subtração, pois eles têm dificuldades na subtração com reserva, e de interpretar os enunciados, pois muitas vezes confundem com a adição.

Sobre as principais atividades realizadas pelas professoras, observou-se, durante as observações, que as professoras não trouxeram propostas de intervenção, e seguiram uma rotina de “vistar” os cadernos, corrigir os conteúdos no coletivo e aplicar novos conteúdos. Na entrevista a professora A relatou que não aplicou jogos e nem dinâmicas, pois os alunos ficam alvoroçados e as aulas não rendem, segundo a professora, já aplicou conteúdos mais dinâmico em outras disciplinas, mas não se adaptou. A professora B relatou que aplicou diversos conteúdos dinâmicos, envolvendo jogos e brincadeiras, e percebeu que com isso, seus alunos se interessaram mais pela disciplina, fugindo um pouco do paradigma dos exercícios. Sendo assim se percebe, que a falta de interesse dos alunos deriva-se das aulas engessadas e rotineiras, as professoras necessitam de formações continuadas que envolvam aulas mais dinâmicas, fugindo da forma tradicional de se ensinar. As aulas mais criativas e lúdicas motivam os alunos a aprenderem por meio de jogos, dinâmicas e recursos diferenciados, como o uso das tecnologias por exemplo.

Com os resultados dessa pesquisa, espera-se contribuir na reflexão sobre acadêmicos do curso de Pedagogia, que serão professores polivalentes e atenderão todos os públicos do ensino fundamental com diversas disciplinas, na qual deve-se procurar aprender e ensinar a matemática diferenciada e dinâmica, que almeje o aluno a se interessar pela disciplina, e com isso aprender, e para professores, que necessitam compreender que uma matemática diferenciada colabora na aprendizagem.

Referências

ALVES, Luana Leal. A importância da matemática nos anos iniciais. **EREMATSUL–Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul**, v. 22, 2016. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142 p.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

MEDEIROS, Renata Andrade de; OLIVEIRA, Mariane Mecabô; SOUZA, Marli Coscodai. Processo de ensino-aprendizagem da matemática: Principais dificuldades dos alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Lages/SC. **Revista GepesVida**, v. 4, n. 7, 2018. Disponível em:
<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/272> Acesso em: 11 ago. 2022

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Lemes da Silva; PASSOS, Carmen Lúcia Brangaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e aprender Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 152 p. ISBN: 85-7526-221-

PRAXEDES, Jennifer Guimarães; DOS SANTOS, Cristiane Delfino Machado; DE ARAÚJO, Roberta Negrão. Práticas alfabetizadoras pós-pandemia: relato de intervenções. **Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq**, n. 3, p. 276-283, 2022.

SANDES, Joana Pereira; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Educação Matemática e a Formação de Professores para uma Prática Docente Significativa. **Revista @ambienteeducação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 99 - 109, jan. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em:
<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/49/471>. Acesso em: 25 abr. 2021.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

NARRATIVAS E DESMOTIVAÇÃO ESCOLAR: Causas e impactos no desenvolvimento escolar de adolescentes

Carina dos Santos Cassiano da Silva

(IFMS *Campus* Naviraí - kaah.yah@gmail.com)

Catia Silvana da Costa

(IFMS *Campus* Naviraí - catia.costa@ifms.edu.br)

Resumo: A desmotivação escolar na adolescência afeta o desenvolvimento acadêmico e emocional de jovens que buscam autonomia, não tendo compreensão a respeito de seus interesses e objetivos. Assim, este trabalho relata e analisa um caso de ensino que tematizou a desmotivação escolar nessa fase da vida, destacado pela experiência de um aluno dos anos finais do ensino fundamental que não vê sentido em continuar seus estudos em virtude do trabalho com o pai, e relacionado com vivências de alunos em situações semelhantes. Adotou-se a abordagem qualitativa, com uso das narrativas como tipo de estudo e dos casos de ensino como instrumento de coleta de dados. Dentre os resultados, percebeu-se a necessidade de uma abordagem pedagógica que incentive os alunos a desenvolverem interesse pelo aprendizado, reconhecendo o valor e o papel transformador da educação em suas vidas. A pesquisa conclui com reflexões relevantes para a educação e a sociedade.

Palavras-chave: Educação Escolar. Desmotivação na Adolescência. Narrativas.

Introdução



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Este trabalho tematiza a desmotivação escolar no período da adolescência na Educação Básica, com uma análise centrada em um caso de ensino relacionado a vivências de alunos em situações semelhantes.

O caso destaca a situação de um aluno desmotivado que demonstra um interesse significativo em atividades profissionais. De acordo com Abreu (1998), a desmotivação escolar na adolescência é um problema que pode ter diversas causas e impactos no desenvolvimento acadêmico e emocional dos jovens que, durante a adolescência, estão em busca de autonomia, e a falta de compreensão a respeito de interesses e objetivos pessoais pode levar à desmotivação na escola.

Segundo o autor, a adolescência é uma fase de transição essencial que sinaliza a passagem da infância para a idade adulta, marcada por diversas transformações físicas, emocionais e sociais. Este período é frequentemente acompanhado por uma busca intensa de identidade, durante a qual o adolescente tenta entender quem é e qual é o seu lugar no mundo. O autor afirma, ainda, que a abordagem pedagógica é essencial, uma vez que métodos que fomentam a participação ativa, estimulam a autonomia discente e valorizam as diferentes formas de aprendizado, sendo eficazes na promoção da motivação (Abreu, 1998).

A desmotivação escolar, conforme Marchesi e Palacios (2004), não afeta apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas, também, pode ter impactos negativos no desenvolvimento integral destes, haja vista que a falta de engajamento e interesse pode colaborar para a construção de uma visão negativa da escola e do processo educacional como um todo, influenciando a autoestima e a autoconfiança discente. Os autores argumentam que a falta de motivação dos alunos pode ser observada na relutância em participar de atividades escolares, na falta de empenho nas tarefas acadêmicas e na baixa participação em sala de aula.

Para enfrentar esse desafio, Coll, Marchesi e Palacios (2004) sugerem que as escolas e os educadores adotem abordagens pedagógicas que promovam a motivação, reconhecendo e valorizando os interesses e as necessidades individuais dos alunos, como: a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, o uso de métodos de ensino que incentivem a participação ativa e o envolvimento discente, e o fortalecimento de laços entre professores e alunos para construir uma relação de confiança e apoio mútuo.

Em face das reflexões apresentadas, este trabalho visa "[...] contribuir para extrair conclusões de suma importância para a educação ou para a sociedade em geral" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 88). Assim, objetiva-se relatar e analisar o referido caso, abordando as desmotivações de estudantes e a imperativa necessidade que possuem de ingressar no mercado de trabalho. Além disso, busca-se evidenciar, em conformidade com Coêlho e Guimarães (2012), a relevância da educação escolar, para que haja o desenvolvimento do aluno perante a sociedade.

Metodologia



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Com base no objetivo apresentado, adotou-se a abordagem qualitativa, com uso das narrativas como tipo de estudo e dos casos de ensino como instrumento de coleta de dados.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Para as autoras, configura-se como uma metodologia de pesquisa que foca na compreensão dos fenômenos sociais com base nas perspectivas dos participantes, enfatizando a exploração de suas experiências, percepções, motivações e emoções, buscando capturar a complexidade e a riqueza dos contextos sociais.

Para Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é tipicamente exploratória, sendo utilizada para entender fenômenos pouco conhecidos ou complexos. O autor ressalta, ainda, que essa abordagem é útil quando os pesquisadores precisam investigar um problema ou questão complexa, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), há a valorização do contexto no qual os eventos ocorrem, considerando fatores sociais, culturais, históricos e econômicos. Essa abordagem permite que os pesquisadores compreendam os comportamentos e as interações no ambiente natural onde ocorrem, capturando as nuances e particularidades desses contextos, os dados coletados são ricos e detalhados, visam obter uma compreensão profunda e minuciosa dos fenômenos estudados, frequentemente por meio de entrevistas, grupos focais, observação participante e análise de documentos (Denzin; Lincoln, 2006).

A expressão narrativa, seja oral ou escrita, revela-se, conforme Galvão (2005), como um método impactante de investigação na área educacional. A análise narrativa será um elemento significativo, e será exemplificada por meio de um caso de ensino vivenciado por uma professora da Educação Básica. Para o autor, no âmbito da pesquisa narrativa, abrangem-se diversas perspectivas, que vão desde a análise de biografias e autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias, memórias populares, além de eventos singulares inseridos em um contexto específico, a narrativa, no entanto, carrega sempre consigo um caráter social, explicando algo de natureza pessoal ou característico de uma determinada época.

Os casos de ensino são uma maneira de ensinar e aprender de forma ativa e focada em resolver problemas, nessa abordagem, são analisadas detalhadamente situações reais ou inventadas que mostram problemas ou desafios específicos (Chimenti, 2020). Segundo a autora, os casos de ensino são, primordialmente, ferramentas educacionais, portanto, é crucial que o autor do caso tenha entendimento a respeito do que pretende ensinar por meio do caso, antes mesmo de iniciar a sua elaboração, pois um caso bem elaborado atinge seus objetivos de aprendizado por meio de uma narrativa envolvente e das análises que os alunos realizarão ao lê-lo.

Para Yin (2015), analisar casos de ensino requer seguir alguns critérios básicos para assegurar uma compreensão completa e bem fundamentada, esses critérios ajudam



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

a organizar a análise e garantem que todos os aspectos importantes do caso sejam considerados, facilitando a tomada de decisões informadas, uma vez que uma análise bem estruturada é crucial para entender os problemas e desenvolver soluções eficazes.

Segundo Braun, Clarke e Gray (2019), a análise dos dados qualitativos é interpretativa, procurando identificar padrões, temas e significados, sendo a análise temática uma estratégia comum na pesquisa qualitativa, na qual os pesquisadores buscam identificar, analisar e relatar padrões nos dados. As autoras enfatizam que a busca é pelo entendimento dos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e como constroem suas realidades sociais, uma vez que permite aos pesquisadores explorar como os indivíduos interpretam e dão sentido às suas vidas e experiências. Ainda segundo as autoras, a pesquisa qualitativa envolve menos participantes, permitindo uma exploração mais profunda dos casos individuais, e amostras pequenas são apropriadas na pesquisa qualitativa porque o foco está na profundidade e não na amplitude dos dados.

Assim, o caso de ensino “Desmotivação escolar na adolescência” foi selecionado com base na leitura de cinco casos elaborados em Avaliação Interdisciplinar realizada no curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus Naviraí*.

Nesse contexto, buscou-se estabelecer conexões entre as experiências vivenciadas em casos semelhantes e as Unidades Curriculares “Políticas, Gestão e Legislação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, “Trabalho, Politecnicidade e Sociedade” e “Pesquisa em Educação Profissional”, dialogando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), o documentário de Rhoden (2017) “Nunca me Sonharam” (apresenta estudantes do ensino médio desinteressados e desmotivados, em razão de sonharem na infância com uma realidade que, na adolescência, não conseguiram visualizar) e o caso de ensino, respectivamente, entre outros diálogos. Essa abordagem aprofundou a compreensão alusiva à desmotivação dos estudantes e ao desinteresse pelos estudos, direcionando-os precocemente ao mercado de trabalho durante a adolescência.

Caso de Ensino: desmotivação escolar na adolescência

O caso de ensino selecionado foi vivenciado por uma professora atuante nos anos finais do Ensino Fundamental que compartilha sua vivência em sala de aula com um aluno manifestando confusão, desorientação e uma desmotivação marcante, conforme fragmento da narrativa: “Não vejo motivos para estudar, pois minha vida não depende necessariamente da escola, trabalho com meu pai, e minhas intenções são trabalhar com ele”. Conforme relatado pelo aluno, a continuidade dos estudos não lhe parecia essencial em virtude de sua vida não depender estritamente da escola, haja vista que já trabalhava com o pai e planejava prosseguir nessa trajetória profissional.

A LDBEN N.º 9.394 (Brasil, 1996), destaca no Art. 2.º:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

De acordo com Abreu (1998), a desmotivação dos estudantes é influenciada por vários fatores, o desafio predominante para os professores consiste em instruir alunos que não demonstram motivação para aprender ou que não valorizam o processo de aprendizagem. Conforme destacado pelo autor, “A motivação está na raiz do comportamento. Toda atividade tem origem numa energia geradora de forças, ou de dinamismo que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da atividade” (Abreu, 1998, p. 5).

O trecho “Ouvi atentamente sua fala, que diante de mim, parecia certo do que ele queria, ele falava com tanta certeza”, proferido pela professora, evidencia, em conformidade com Abreu (1998), que a abordagem pedagógica desempenha um papel fundamental e, métodos que fomentam a participação ativa, incentivam a autonomia do estudante, reconhecem as diversas formas de aprendizado e podem ser eficazes na promoção da motivação.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 129), a presença dos jovens nas escolas se explica pela “pressão dos pais, pela responsabilidade da escola ou porque os estudantes ainda não decidiram abandonar totalmente as salas de aula, decisão que a grande maioria deles tomaria com muito gosto”. Percebe-se que esse estudante precisava de uma motivação, e ouvir a professora, que colocou seu conhecimento acadêmico em segundo plano para enfatizar o lado humano, contribui para a desconstrução da ideia de que a educação escolar não é importante.

Coêlho e Guimarães (2012) afirmam que a finalidade da escola reside em instruir crianças, jovens e adultos para que possam pensar e contribuir para a construção de uma sociedade fundamentada em valores, como pensamento crítico, busca pela igualdade, autonomia, liberdade e justiça. A professora destacou que “Para realizarmos nossos sonhos, precisamos construir bases fortes, pois para qualquer trabalho, antes ele precisa da educação, para construir uma carreira promissora”. Nesse contexto, a educação escolar desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos indivíduos e no progresso da sociedade, suas contribuições ultrapassam a mera transmissão de conhecimento acadêmico, estendendo-se a diversas dimensões fundamentais (Coêlho; Guimarães, 2012).

De acordo com o excerto da narrativa da professora, “No primeiro momento falei sobre a vida, o que nos torna importante diante da família, amigos, e colocando em foco nossos sonhos. Atentamente ele me ouviu, colocando seu ponto de vista em cada tópico relacionado”, entende-se que, após uma extensa conversa entre professora e estudante, ambos alcançaram uma compreensão mais profunda do processo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

educacional, reconhecendo que este vai além de meros cadernos e livros. A educação não apenas oferece conhecimento, mas, também, proporciona experiências de vida significativas.

No contexto do caso de ensino, a vivência de outro estudante – matriculado no 7.º ano do Ensino Fundamental – que não visualizava perspectivas futuras nos estudos e almejava tornar-se caminhoneiro para explorar o mundo, revela características de indisciplina e desinteresse.

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004), a desmotivação escolar envolve a falta de interesse e participação ativa dos alunos no ambiente de aprendizagem, frequentemente resultando em baixo desempenho e ausência. Essa desmotivação pode ser influenciada por vários fatores, como questões emocionais, pressões familiares, relacionamentos com colegas e professores, além da percepção de que a educação não tem importância para seu futuro, afetando negativamente tanto o processo educacional quanto o desenvolvimento completo dos estudantes (Coll; Marchesi; Palacios, 2004).

A LDBEN de 1996 estabelece princípios, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e as concepções pedagógicas, além do respeito à liberdade e à promoção da tolerância (Brasil, 1996).

Outra vivência aborda a situação de um aluno do 2.º ano do Ensino Médio que expressava sua falta de interesse em continuar nos estudos, uma vez que preferiria trabalhar na loja de conveniência de seu pai: “Por que devo fazer as provas? Se minha média final será seis, eu passo pelo conselho”.

O caso de ensino contendo essas vivências, ilustra a desmotivação dos estudantes em relação à educação escolar, haja vista que planejam seguir as carreiras de seus pais. Argumentam que, apesar da ausência de formação acadêmica por parte dos pais, estes obtêm rendimentos superiores aos de seus professores relatando que, para permanecer na profissão, o elemento essencial é o interesse.

De acordo com Matias (2013), deixar os estudos para trabalhar pode ser motivado por fatores como pressões financeiras, pela necessidade de ajudar no sustento da família e pela busca por experiência prática no mercado de trabalho, o que faz com que muitos jovens abandonem a educação formal em virtude da procura por um emprego imediato ou da percepção de que a educação escolar não corresponda às suas metas profissionais ou oportunidades no mercado.

Essa decisão, segundo Coêlho e Guimarães (2012), pode impactar significativamente no desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, uma vez que o processo educacional oferece conhecimento e habilidades essenciais para a formação pessoal e profissional ao longo da vida.

Considerações Finais



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

As situações presentes no caso de ensino, relatadas e analisadas neste trabalho, evidenciam um desafio significativo enfrentado pelos educadores: lidar com a desmotivação dos alunos. Na ocasião, envolvendo alunos desmotivados, não percebendo como essencial a continuidade dos estudos em razão dos trabalhos realizados com os pais, o que destaca a complexidade da questão.

A abordagem da professora neste caso, ilustra a importância de compreender as perspectivas dos alunos e buscar formas de motivá-los, para além do conteúdo acadêmico convencional. A professora, ao ouvir atentamente e dialogar com o aluno, reconheceu a necessidade de valorizar suas aspirações e, ao mesmo tempo, destacar a importância da educação como um alicerce para a realização de sonhos e desenvolvimento pessoal.

A LDBEN N.º 9.394 (Brasil, 1996) enfatiza a educação como um dever tanto da família quanto do Estado, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e para o trabalho. Abreu (1998) corrobora essa visão ao sublinhar que a motivação é um elemento crucial no comportamento e no processo de aprendizagem, assim, o desafio para os educadores é encontrar métodos pedagógicos que engajem os alunos, incentivem sua participação ativa e valorizem diferentes formas de aprendizado.

A abordagem empática da professora, que priorizou o lado humano e procurou desconstruir a ideia de que a educação escolar não é importante, mostra a relevância de um enfoque mais pessoal e motivacional. Este caso específico revela a necessidade de os professores adotarem uma abordagem mais humanizada e compreensiva, ressaltando o valor da educação não apenas para o sucesso acadêmico, mas, também, para o desenvolvimento integral.

Coêlho e Guimarães (2012) reforçam que a escola tem o papel de formar indivíduos capazes de pensar criticamente e contribuir para uma sociedade baseada em valores como igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Após uma longa conversa com a professora, o aluno e a educadora chegaram a uma compreensão mais profunda a respeito do processo educacional, reconhecendo que este oferece mais do que apenas conhecimento acadêmico – proporciona experiências de vida significativas. Ao enfatizar a importância de uma base educacional sólida, busca instigar nos alunos a consciência de que a educação é fundamental para qualquer carreira promissora e para o desenvolvimento de competências essenciais na vida.

Em um contexto de desmotivação, situações como a do aluno do 7.º ano que almejava ser caminhoneiro e outro, do Ensino Médio, que preferia trabalhar na loja do pai, ilustram a falta de perspectiva em relação ao valor da educação formal.

Em suma, o caso de ensino exemplifica a complexidade da desmotivação escolar e a necessidade de abordagens pedagógicas que vão além da mera transmissão de conhecimento. A educação deve ser vista como um processo abrangente, que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para uma vida plena e significativa, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Esses exemplos mostram que muitos alunos planejam seguir as carreiras de seus pais, considerando-as mais vantajosas financeiramente em comparação com profissões que exigem estudos. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize as diferentes motivações dos alunos e demonstra o verdadeiro valor da educação, ajudando-os a desenvolverem um interesse genuíno pelo aprendizado, e reconhecendo o papel transformador da educação em suas vidas.

Referências

ABREU, Manuel V. **Cinco Ensaios sobre Motivação**. 2.^a ed. Coimbra: Almedina, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 23 jun. 2024.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHIMENTI, Paula C. P. S. Reflexões sobre casos de ensino memoráveis. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Maringá, PR, v. 24, n.º 5, p. 376-379, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/JnNWh5fKX7ZMSJM4HmFRgBb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 23 jun. 2024.

COÊLHO, Ildeu M.; GUIMARÃES, Ged. Educação, Escola e Formação. **Interação, Goiânia**, v. 37, n.º 2, p. 323-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.20728> Acesso em: 23 jun. 2024.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.^a ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 471

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3.^a ed. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2014.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.^a ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 11, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>
Acesso em: 22 jun. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n.º 31, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.5i31.1605> Acesso em: 22 jun. 2024.

MATIAS, Telma P. M. **Educação não formal: a importância das salas de estudo**. 2013. Mestrado (Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Licenciatura Pré-Bolonha) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

RHODEN, Cacau. **Documentário Nunca me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria FarinhaFilmes, duração 1h20', 2017. Disponível em: https://youtu.be/XdiBIWHLG_g Acesso em: 15 jun. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman Editora, 2015.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Experiências e práticas vivenciadas

Janaina Vanessa da Silva

(UFMS/CPNV - janainavanessadasilva@outlook.com)

Laleska Geovanna Marques Garcia

(UFMS/CPNV - geovanalaleska75@gmail.com)

Larissa Wayhs Trein Montiel

(UFMS/CPNV – larissa.montiel@ufms.br)

Resumo: Este trabalho apresenta um relato das experiências que vivenciamos durante nossa participação no Programa Residência Pedagógica (PRP). Buscamos descrever como foram as reuniões e encontros e como foi nossa coparticipação na escola campo. O Programa Residência Pedagógica visa aprimorar a formação prática dos licenciandos, fortalecendo sua inserção no ambiente escolar e preparando-os para os desafios da carreira docente. A metodologia do Programa envolve a participação ativa dos estudantes em reuniões com discussões de textos teóricos como (Soares, 2004; Coelho e Castro, 2010; Mengali, 2018; Ribeiro, 2018), atividades educacionais planejadas e supervisionadas, que incluem observação, planejamento, execução de atividades e reflexão sobre a prática. Entre os principais resultados alcançados estão o aprimoramento das habilidades didático-pedagógicas dos residentes, o fortalecimento da relação entre teoria e prática, e a promoção de práticas educativas inovadoras na escola campo, como contribui para formação inicial e continuada de pedagogos conscientizando para um papel transformador na sociedade.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Teoria-prática. Experiência.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato das experiências e práticas pedagógicas que vivenciamos durante o Programa Residência Pedagógica (PRP). Assim, buscamos descrever como foram as reuniões e encontros; como foi nossa coparticipação na escola campo e como realizamos as atividades dentro e fora da sala.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) faz parte das iniciativas da Política Nacional de Formação Docente e tem como finalidade melhorar a formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionando a participação ativa dos licenciandos nas instituições de Ensino Fundamental e Educação Infantil a partir do quinto período do curso.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) - Subprojeto Alfabetização do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí (CPNV), Mato Grosso do Sul, teve início em outubro de 2022 até abril de 2024, tendo duração de 18 meses, subdivididos em: Módulo I, II e III. O qual contou com a participação e colaboração ao longo do projeto de 27 acadêmicos bolsistas, 3 professoras preceptoras e 1 professora orientadora.

Desse modo, o PRP foi similar ao estágio, se dividiu entre encontros teóricos e práticos, tendo como principal diferença, o maior acompanhamento do cotidiano escolar durante o ano letivo. Em que observamos e desenvolvemos as atividades com as crianças da Educação Infantil, turma de Jardim III, da pré-escola, num Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) em Naviraí/MS.

A metodologia do Programa Residência Pedagógica promove uma experiência enriquecedora para os residentes, garantindo sua participação ativa em diversas atividades educacionais. Isso inclui reuniões dinâmicas para discussão de textos relevantes, planejamento detalhado de atividades educativas, supervisão atenta durante a execução dos planejamentos de intervenção, e momentos dedicados à reflexão sobre a prática docente. Essa abordagem visa não apenas fortalecer o conhecimento teórico, mas também desenvolver habilidades práticas essenciais para a formação de pedagogos comprometidos e qualificados.

O Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de Alfabetização

As reuniões do PRP aconteceram de forma presencial no campus da UFMS/CPNV, toda semana, totalizando em 4hs semanais. No encontro os residentes, preceptoras e a orientadora se reuniram para discutir e analisar textos científicos, trocar experiências vividas em sala, trocar ideias e sugestões de atividades, elaborar planejamentos e produzir materiais para a execução das atividades.

O programa atendeu duas instituições de ensino: uma escola municipal e um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI). Atendendo três turmas diferentes sendo o



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

1º ano do Ensino Fundamental (faixa etária entre 6 e 7 anos) e duas turmas de Jardim III, pré-escola matutino e vespertino (entre 5 e 6 anos).

O PRP tem como principal objetivo proporcionar aos acadêmicos uma imersão mais aprofundada e prática no ambiente escolar. Articulando uma melhor formação acadêmica, promovendo um maior repertório e oportunizando a participação ativa na prática pedagógica.

Desse modo, o programa proporciona uma vivência prática intensiva na escola campo, sob a supervisão de professoras denominadas como preceptoras. De forma que possam articular a teoria aprendida, durante as reuniões e encontro do grupo de residentes, e a prática docente no cotidiano escolar. Capacitando com habilidades práticas e teóricas necessárias para atuarem na sala, para que os mesmos, venham compreender e aplicar diferentes metodologias de ensino. Também, incentivando a refletirem criticamente sobre sua prática pedagógica, para que desenvolvam estratégias para superar os desafios educacionais.

Assim, também, os momentos de imersão na escola campo, permitem que os residentes vivenciem a rotina escolar, acompanhando semanalmente a preceptora, observando o dia-a-dia das crianças, mas também, oportunizando para que intervenham com atividades elaboradas pelos mesmos, para que saibam enfrentar os desafios diários da prática docente.

Além do mais, favorece maior interação entre residentes e preceptoras, promovendo o trabalho colaborativo entre os mesmos, valorizando o aprendizado coletivo e a troca de experiência.

Já para a escola campo, o PRP contribui para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Também oferece um suporte às crianças da instituição, contribuindo para a melhoria do desenvolvimento integral delas. Além disso, promove a integração entre a escola campo e a universidade, permitindo que ambas as instituições se beneficiem da cooperação e intercâmbio de conhecimentos e práticas pedagógicas.

Sendo assim, a educação vai muito além de um único instante, e não se atenta somente dentro da sala. Mas, caracteriza-se por ser um esforço conjunto, integrado e unido em uma contínua transformação, inovação e desenvolvimento educacional e social. Levando isso em consideração, o PRP possibilita a imersão de licenciados na Educação Básica.

Os encontros de estudo do PRP

O PRP incluiu atividades de estudo e discussão de textos, planejamento e organização das atividades, observação e intervenção na escola campo. O estudo dos textos engloba as práticas de alfabetização, letramento e matemática.

Bem como, estudamos os textos de Magda Soares (2004), sobre o conceito e problemas acerca da alfabetização e do letramento. A mesma aponta que a palavra letramento surgiu por volta dos anos de 1980, com “[...] a necessidade de reconhecer e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas [...]” (Soares, 2004, p. 6), em relação ao ler e escrever. O letramento, segundo Soares (2004), está ligado diretamente à alfabetização, o que o leva a ser comumente confundido ou um termo se sobressair ao outro, causando, então, a perda de especificidade de um dos termos. Sendo que isso não deveria acontecer, pois alfabetização e letramento são processos que não se separam e ocorrem ao mesmo tempo, são indissociáveis, interdependentes e simultâneos.

Também, estudamos o texto das autoras Silmara Coelho e Magali Castro (2010), que traz a discussão de que o letramento é inserido na Educação Infantil para dar um sentido social à leitura e escrita. De forma que façam uso dessas habilidades nas práticas sociais, no dia-a-dia. Uma vez, que o letramento está muito presente na nossa vida, e começa na infância. Na Educação Infantil, as crianças recebem informações sobre o universo da escrita e da leitura. Ao brincar com os sons das palavras, ao manusear revistas e livros. Como por exemplo quando o professor faz a leitura de um livro, permite à criança se familiarizar com o mundo da escrita. É na Educação Infantil que se começa a incentivar as crianças a conhecerem o mundo letrado, sendo a leitura uma maneira de incentivá-los (Coelho; Castro, 2010).

Outro texto que estudamos, foi da autora Ribeiro (2018), em que aborda sobre vivências cotidianas, nas atividades de matemática, para construção do conhecimento. Ela comenta sobre a importância, na fase inicial, de aprender a ler e escrever matemática, o que ela denomina por “concepção de alfabetização matemática”, pois segundo a autora, é importante saber ler e escrever para poder entender as noções básicas da matemática.

Ainda, realizamos um estudo do texto da autora Mengali (2018), que aborda sobre uma prática pedagógica, nas atividades de matemática, utilizando a estratégia de resolução de problemas, de forma que as crianças tenham uma participação ativa dentro da sala, na produção do saber. A autora indica que a resolução de problemas contribui muito para o desenvolvimento de algumas habilidades sociais e intelectual, mas que além de tudo, contribui para uma aprendizagem que seja realmente significativa para as crianças. No trabalho com resolução de problemas, não se deve trabalhar somente com respostas prontas, é importante que o professor também proponha tarefas que tenham mais de uma solução, que sejam desafiadoras e interessantes para as crianças (Mengali, 2018).

O embasamento teórico dos encontros de estudo na universidade possibilitou discutir e ampliar nossos conhecimentos para o planejamento de nossa prática pedagógica, por meio das leituras e análise e discussão em grupo dos textos foi possível problematizar as vivências percebidas nas observações realizadas nas escolas campo e buscar estratégias que atendessem a necessidade das crianças.

As práticas vivenciadas em sala



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Realizamos semanalmente, a observação coparticipante em sala, na turma do Jardim III, da pré-escola, em que auxiliamos a preceptora no desenvolvimento das atividades com as crianças. Mas também, realizamos atividades de intervenção, com o planejamento e desenvolvimento de duas propostas de atividades, sendo elas voltadas para as noções de leitura e escrita e conhecimento matemático.

Para este trabalho optamos por relatar as atividades realizadas na observação e intervenção nos módulos: I, II e III desenvolvidos nos anos de 2022 a 2024. Considerando que a nossa participação foi com uma turma da Educação Infantil, levamos sempre em conta o desenvolvimento de atividades que estivessem em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), procurando possibilitar momentos de atividades, brincadeiras e jogos lúdicos, promovendo, assim, o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, para o módulo I, trabalhamos com noções matemáticas em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), o campo de experiência: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Com o tema de sequenciação, mais precisamente com sequência repetitiva de cores, para que as crianças pudessem identificar o antes e o depois entre uma sequência. Para melhor trabalhar essa temática com as crianças da Educação Infantil, o ideal naquele momento, foi encaminhá-los para a discussão de que havia um segredo, que seria o motivo da repetição. Assim, para que essa abordagem de sequenciação fosse melhor compreendida pelas crianças, foi realizada uma contação de história, com o livro “Aperte aqui”, de Hervé Tullet, também, foi possível trabalhar, além da sequenciação, noções de lateralidade, de pequeno e grande. As crianças gostaram bastante desse livro, por ele ser interativo, assim, foi possível que eles também participassem da contação de história e ficassem maravilhados, pois ao realizarem o que o livro pedia algo novo acontecia.

Assim, para que fosse possível haver uma melhor compreensão da sequência de cores, utilizamos blocos lógicos de madeira coloridos e com várias formas geométricas. Então, foi possível montar várias sequências de cores, mas em formas diferentes, como uma sequência de cores com círculos, outra só com triângulos coloridos, e assim por diante. E a cada sequência montada, sempre os indagamos sobre: “qual era o segredo?”. Notamos, que mesmo os indagando, para algumas crianças ainda estava difícil de perceber qual era o motivo da repetição das cores, mesmo repetindo várias vezes, então, foi o momento de deixá-los manipular os materiais para que eles mesmos formassem uma sequência, e ao terminar os indagamos sobre qual seria o segredo da sequência que eles haviam montado. Dessa maneira, notamos que estava havendo a compreensão do motivo da repetição da sequência de cores.

Também, realizamos uma atividade de montar um colar com macarrão, mas para isso, foi preciso que as crianças pintassem os macarrões para que pudessem fazer um colar colorido, formando uma sequência de cores. Essa foi uma experiência que as crianças gostaram muito, em todo o processo para montar o colar, desde a parte deles terem que pintar os macarrões sem utilizar pincel, na hora da montagem, de terem que



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

passar o barbante por dentro do macarrão, até no momento final, em que viram que já estava pronto e que já podiam brincar.

Quanto ao planejamento de leitura e escrita, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), foi possível trabalhar o campo de experiência: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Objetivamos trabalhar com registros de palavras, a temática abordada foi o João-de-Barro, o intuito era mostrar para as crianças que assim como os humanos, os animais também possuem nome e necessitam de uma casa para morar. Para isso, foi realizada a leitura do conto “João-de-Barro”, livro organizado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Foi discutido com as crianças algumas características do pássaro, sua alimentação e seu habitat, para isso, levamos várias imagens para que pudéssemos apresentar o João-de-Barro para eles. As crianças conseguiram relacionar que algumas aves possuem nome, assim como eles, e também, conseguiram compreender sobre a importância de se ter uma casa para morar, não só os humanos, mas também os animais. Para que pudessem entender melhor sobre a importância da casa, foi possível confeccionar a casa do João-de-Barro utilizando argila. No momento de manipulação da argila, as crianças estranharam bastante, pois estavam acostumados com a massinha de modelar, então alguns reclamaram que a argila estava muito dura e não conseguiram montar a casa do João-de-Barro, e também, teve algumas casas que depois de secas desmancharam, devido à dificuldade de manusear o material.

Também, foi possível realizar uma atividade de escrita, na folha de registro, para isso levamos fichas com as letras do alfabeto, em que as crianças tiveram que separar as letras do nome do João-de-Barro e depois colar na folha de registro, correspondendo a escrita do nome do pássaro. Também, foi solicitado, a elas que identificassem as quantidades de letras que havia no nome do pássaro e que identificassem a primeira e a última letra. Nessa atividade, de correspondência das letras, algumas crianças não conseguiram realizá-la, por mais que havia escrito na lousa o nome do João-de-Barro, e que durante a separação das letras havíamos separados todos juntos, e que antes deles colarem as letras, havíamos atendido um por um, em suas mesas, verificando a ordem do nome do João-de-Barro, algumas crianças colaram as letras fora da ordem correta, teve até alguns que colaram outras letras que não tinha no nome do pássaro. Por mais que algumas crianças tenham dificuldades na execução da atividade, considera-se que a maioria das crianças conseguiu compreender as letras e conseguiram identificar a quantidade de letras, que era o propósito da atividade.

Já no módulo II, realizamos uma sequência de atividades englobando o tema que nos foi solicitado pela professora regente I, pois a mesma nos deu a possibilidade de escolher um dos dois temas sugeridos por ela. Dessa maneira, escolhemos trabalhar com as crianças o tema: Brinquedos e brincadeiras.

No primeiro momento, sentamos em círculo para a contação de história do livro "Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!" (Lucimar Rosa Dias). Depois, tivemos um momento de conversação sobre o livro, questionando as crianças sobre o que a personagem mais gostava de fazer, como ela se divertia, do que ela mais gostava de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

brincar e com quais brinquedos. Da mesma forma, perguntamos às crianças sobre seus brinquedos favoritos, suas brincadeiras preferidas e por que gostavam delas. Discutimos a importância do brincar, explicando que essa é uma atividade que não é apenas divertida, mas também é importante para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança, permitindo que elas usem a imaginação, criem histórias e explorem novas ideias.

Em seguida, entregamos palitos de picolé para que construíssemos peões, levamos também tampas de garrafa PET, bolinhas de isopor e tinta para pintar os palitos. Em seguida, trabalhamos o conceito matemático de gráfico, questionamos as crianças sobre as brincadeiras que mais gostavam. Em seguida, fizemos uma lista coletiva para que pudessem votar na brincadeira que brincaríamos no próximo dia, resultando assim em um gráfico de brincadeiras ao final. Depois, pedimos às crianças que formassem uma roda para realizarmos uma brincadeira com música, onde cantamos enquanto caminhávamos em círculo. Em determinado momento, a música parou e perguntamos quantos passos cada criança havia dado.

Em outro momento, ao pensar num planejamento que envolvesse as noções matemáticas, e que estivesse em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), foi possível trabalhar o campo de experiência: “Traços, sons, cores e formas”. Objetivando trabalhar com instrumentos musicais durante as brincadeiras, de forma que pudessem reconhecer as qualidades de sons. Para isso, destinamos um momento em que as crianças pudessem produzir os instrumentos musicais com os materiais recicláveis que levamos. Assim, eles puderam confeccionar chocalhos. Logo após, eles puderam explorar os seus instrumentos, para isso fizemos uma roda, e solicitamos para que tocassem rápido, devagar, baixo e alto. Também, brincamos de cantar músicas e tocar os instrumentos, nessa parte solicitamos que eles criassem um ritmo para tocar e cantar.

Já pensando num planejamento que trabalhasse com conhecimentos da leitura e escrita, e que também estivessem de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), foi possível trabalhar o campo de experiência: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Objetivando trabalhar com brincadeiras cantadas, criando rimas e ritmo. Para isso, realizamos a brincadeira cantada com músicas que as crianças conheciam e com algumas rimas que levamos para eles, assim, utilizamos os instrumentos musicais criados por eles, mas também utilizamos o próprio corpo, no intuito de desenvolver a percepção rítmica. Depois, conforme havíamos combinado no dia anterior, realizamos a brincadeira mais votada por eles: “Lenço que corra”. Fomos até a área externa da instituição para dar o desenvolvimento desta atividade.

No módulo III, no Dia da Consciência Negra, celebramos na instituição com a leitura do livro "Amoras", que destaca temas como amizade, diversidade e aceitação. Enfatizamos a importância de acolher as diferenças e promover o respeito à diversidade entre as crianças. Após a leitura, realizamos uma roda de conversa onde as crianças compartilharam aprendizados e refletiram sobre a valorização das singularidades na comunidade escolar.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Em atividades práticas, as crianças foram divididas em grupos para criar cartazes sobre diversidade, usando técnicas como pintura e colagem. Os cartazes foram expostos na sala, transmitindo mensagens inspiradoras para todos os presentes. Também, participamos da brincadeira "Terra ou Mar", que incentivou a interação e união entre as crianças, reforçando os valores de respeito e igualdade cultivados na instituição.

Já no começo do ano letivo, retornamos à instituição, e realizamos a contação da história do livro "Mordisco Números". Em seguida, promovemos uma roda de conversa para discutir diversos aspectos da história, como personagens, eventos, números e palavras-chave.

Depois, realizamos uma atividade de caça-palavras, onde as letras estavam distribuídas pela sala. Cada criança procurou uma letra e a trouxe para o grupo, formando palavras ou nomeando objetos que começavam com as letras encontradas.

Em seguida, participamos do Jogo da Memória com cartas contendo palavras e suas correspondentes figuras. Cada criança virou duas cartas, tentando encontrar correspondências e estimulando a memória. Durante essa atividade, discutimos as palavras e suas representações visuais, promovendo a compreensão mais aprofundada do vocabulário associado à história.

Finalizamos com a Produção de História Coletiva, onde cada criança contribuiu com uma frase para criar uma história coletiva, anotada pelo residente no quadro. Concluimos com a releitura da história criada, proporcionando uma experiência completa e interativa para as crianças.

Na área do conhecimento matemático, dedicamos um momento à contagem com Materiais Manipulativos, utilizando blocos de construção para explorar a contagem de forma coletiva e individual. Introduzimos conceitos fundamentais como mais/menos e igual.

Em seguida, as crianças foram envolvidas em uma atividade lúdica, o Jogo de Encaixe Numérico (quebra-cabeça), com peças numeradas que se encaixavam em ordem para estimular a compreensão da sequência numérica e a correspondência entre número e quantidade.

Partimos então para a Atividade de Classificação, utilizando objetos variados para classificar por cor, tamanho ou forma. Durante essa atividade, promovemos discussões sobre os critérios de classificação, estimulando o pensamento crítico das crianças.

Na sequência, exploramos as Artes Matemáticas com uma atividade de pintura e colagem relacionada a formas geométricas. Concluimos essa etapa com uma discussão sobre as formas criadas pelas crianças, integrando a expressão artística ao aprendizado matemático de maneira envolvente.

Considerações Finais

As experiências durante o Programa de Residência Pedagógica foram incrivelmente enriquecedoras, proporcionando oportunidades valiosas para a troca de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

conhecimentos durante a elaboração e execução das propostas de intervenção planejadas. Essas jornadas de aprendizado se revelaram verdadeiramente inspiradoras. Estar em contato com professoras que fizeram a diferença nas salas, demonstrando uma preocupação genuína com a diversidade e a efetividade do aprendizado das crianças, foi não só impactante, mas também motivador.

Em resumo, essas experiências marcaram a trajetória de todos que passaram pelo PRP de forma significativa, oferecendo uma perspectiva ampliada sobre a educação. Acreditamos sinceramente que a participação nesses projetos oferecidos pelas universidades foi essencial, pois enriqueceu não apenas as formações acadêmicas, mas também preparou integralmente para as vidas profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 79-85, 2010.

MENGALI, Brenda Leme da Silva. A resolução de problemas criando espaço para produção de saberes nas aulas de matemática dos anos iniciais. *In*: CARNEIRO, Reginaldo Fernando; SOUZA, Antonio Carlos de; BERTINI, Luciane de Fatima (org.). **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: práticas de sala de aula e de formação de professores. 11. Brasília: SBEM, 2018. P. 15-32.

RIBEIRO, Simone. Alfabetização matemática: literatura e geometria integradas em uma experiência lúdica. *In*: CARNEIRO, Reginaldo Fernando; SOUZA, Antonio Carlos de; BERTINI, Luciane de Fatima (org.). **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: práticas de sala de aula e de formação de professores. 11. Brasília: SBEM, 2018. P. 33-48.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

PESQUISAS EM CONTEXTOS COLABORATIVOS DESENVOLVIDAS PELO GRUPO MANCALA/UFSCar

Danielle Abreu Silva

UFSCar/PPGE – abreu.danni@gmail.com

Marcielli de Lemos Cremonese

UFSCar/PPGE – marciellcremonese@estudante.ufscar.br

Klinger Teodoro Ciriaco

UFSCar/PPGE – klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Este texto trata-se de um trabalho, de cunho bibliográfico, em que são destacados resultados de pesquisas de mestrado e doutorado (concluídas e/ou em desenvolvimento) no contexto do Mancala "Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq/UFSCar). Para tanto, apoiamos-nos em uma abordagem de natureza qualitativa a partir da apresentação dos estudos, em um movimento de colocar em destaques a produção do grupo em investigações colaborativas. O referencial teórico abarca a conceituação de colaboração e de grupos colaborativos. Em termos metodológicos, os trabalhos referenciados envolvem o campo da pesquisa-ação e do trabalho colaborativo como forma de promoção ao desenvolvimento profissional de professores. Em síntese, os resultados revelam que, no ambiente do Mancala/UFSCar, existem quatro investigações de mestrado e 4 de doutorado referenciadas ao espaço-tempo de grupos de professores, o que sinaliza para o potencial deste tipo de abordagem no campo da Educação Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Grupos colaborativos. Formação continuada.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Introdução

Neste artigo apresentamos resultados de pesquisas de mestrado e doutorado concluídas e/ou em desenvolvimento no contexto do Mancala "Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq) vinculado à Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O MANCALA foi constituído em julho de 2019 e propõe discutir temáticas e/ou propostas de pesquisas que abordem temas do campo da "Educação Matemática", "Cultura" e "Formação de Professores", em uma relação com a prática pedagógica e com espaços formais/informais de aprendizagens. A perspectiva teórico-metodológica delinea-se com base nos pressupostos do trabalho colaborativo e da pesquisa-ação a partir da prática reflexiva em grupos colaborativos e/ou parcerias com instituições escolares que busquem trabalhar na perspectiva da colaboração entre docentes de diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior e Profissional) cujos integrantes (professores) estejam em diferentes fases da carreira, bem como com comunidades de outros setores da sociedade como, por exemplo, a família, comunidade indígena, camponesa, quilombola e povos ribeirinhos a partir de estudos da cultura matemática presente nos saberes e fazeres cotidianos destes grupos.

As linhas de pesquisa são: 1) Educação Matemática, Cultura e Sociedade; e 2) Formação de Professores que Ensinam Matemática, Início da Docência e Prática Pedagógica.

As reuniões do grupo acontecem quinzenalmente, aos sábados de maneira virtual via plataforma *google meet* e contamos com 45 partícipes, sendo, acadêmicas/os de Ciências Sociais, da licenciatura em Matemática e em Pedagogia, estudantes da pós-graduação em Educação Matemática (UFMS), Educação (UFSCar e UNESP), Educação Profissional (UFSCar), professoras/es da rede municipal e estadual e professoras/es formadoras/es (UFSCar, UFMS e UFAC).

Para tanto, neste trabalho, apoiamos-nos em uma abordagem de natureza qualitativa, a partir da apresentação dos estudos, em um movimento de colocar em destaques a produção do grupo em investigações colaborativas.

Assim, o texto encontra-se estruturado nas seguintes seções: 1. Introdução, que cumpre o papel de contextualizar a proposta e apresentar a organização escrita do trabalho; 2. Referencial teórico, em que são apresentados os principais pressupostos teóricos; 3. Procedimentos metodológicos; 4. Resultados e discussão; e, por último, 5. Considerações finais.

Referencial teórico

A discussão sobre colaboração em grupos colaborativos na área da Educação e Educação Matemática é relativamente recente em nosso país. Segundo Fiorentini e Crecci (2013), essas práticas foram estruturadas no final da década de 1990 para



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

fortalecer as ações de formação e desenvolvimento profissional docente, no sentido de buscar "[...] parceria entre professores universitários e professores da escola básica que se dedicam à reflexão sobre as práticas de ensinar e aprender na sala de aula" (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 17).

Fiorentini (2004, p. 53), ao caracterizar um grupo colaborativo, sinaliza que:

[...] é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar. As relações no grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos.

Fazer parte de um grupo colaborativo implica em querer mudanças e sair da zona de conforto porque a "[...] colaboração transporta o desenvolvimento profissional dos docentes para um cenário em que eles podem aprender uns com os outros, compartilhar experiências, medos e pensamentos; porém, esta deve ser espontânea" (Perin, 2009, p. 45).

"Os termos colaboração e cooperação, embora se considerem como sinônimos na linguagem corrente, na literatura alguns autores preferem fazer a distinção entre ambos, tendo por base o significado etimológico dos verbos colaborar e cooperar" (Cardoso, 2016, p. 4). Corroborando tal entendimento, Boavida e Ponte (2002) classificam colaboração com o "*laborare* (trabalhar)" e a cooperação com "*operare* (operar)" "[...] que, juntamente com o prefixo *co*, entram na constituição das palavras colaborar e cooperar" (Boavida; Ponte, 2002, p. 4).

Sendo assim:

[...] há uma diferença entre o trabalhar e operar, mas também, que ao integramos estas com o prefixo "*co*" as tornam ao mesmo tempo conceitos distintos e indissociáveis no começo de um trabalho que se quer colaborativo, ou seja, um grupo nasce cooperativo e torna-se colaborativo (Ciríaco; Santos, 2020, p. 573).

Dito isto, é importante compreendermos a distinção entre esses dois verbos (cooperar e colaborar). Na cooperação há relações hierárquicas e ajuda mútua entre os envolvidos, contudo, na colaboração também se trabalha em conjunto, porém, o objetivo é maior porque visa o bem comum e a liderança é sempre compartilhada, sem a existência de hierarquia. Destarte, o trabalho na perspectiva colaborativa possibilita ainda "[...] o resgate de valores com o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista" (Damiani, 2008, p. 225).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Contudo, "[...] não se pode confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou a adesão a modas que costumam ser mais atraentes que processos reais de colaboração" (Imbernón, 2009, p. 59).

Temos, no Brasil, alguns grupos que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva e que já se intitulam como grupos colaborativos e outros que, embora tenham tal perspectiva (de atuação que é a parceria com a escola), ainda não têm essa denominação. A exemplo dos grupos consolidados, destaco o Grupo de Sábado (GdS) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), constituído em 1999, que conta com professores que ensinam Matemática de escolas públicas e da rede privada da região de Campinas – SP, o qual tem interesse em:

[...] refletir, ler, investigar sobre a prática docente de Matemática nas escolas e, de outro, alguns acadêmicos (professores universitários, mestrandos e doutorandos) interessados em investigar o processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores em um contexto colaborativo de reflexão e investigação sobre a prática [...] (Fiorentini et al., 2004, p. 3).

Esse movimento de interação social e colaboração entre os envolvidos é essencial para que eles possam desenvolver-se profissionalmente. O "[...] trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados" (Roldão, 2007, p. 27).

O trabalho colaborativo é definido ainda como sendo:

[...] um espaço privilegiado para o processo de reflexão dos professores, o diálogo entre eles é fundamental para a criação e consolidação de seus saberes profissionais e serve também para romper muitas vezes o isolamento existente entre eles. Pensamos que o trabalho coletivo possibilita a criação ou consolidação de um espaço de busca de autonomia e de emancipação coletiva dos professores (Sousa Jr., 2000, p. 287).

Diante do exposto, é possível fazer a inferência de que "[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica [...]" (Damiani, 2008, p. 218).

Autores como Azevedo (2012) e Zortêa (2018) buscaram trabalhar com a vertente de grupos colaborativos com uma perspectiva em Educação Matemática em suas investigações. Tais pesquisas trazem as potencialidades e limitações do trabalho no espaço coletivo, permitindo assim afirmar que constituir um trabalho de colaboração não é uma tarefa fácil.

Por isso, fazemos a defesa de que a colaboração, na formação de professores promove processos de interação entre os pares e que essa prática oportuniza "[...] aos professores condições de formação permanente, troca de experiências, busca de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

inovações e de soluções para os problemas que emergem do cotidiano escolar [...]" (Nacarato, 2005, p. 176).

Metodologia

A metodologia é de natureza qualitativa, que envolve o mapeamento de pesquisas do grupo. Vinculadas às duas instituições mais centrais: UFMS (Centro-Oeste) e UFSCar (Sudeste). Essa organização dos trabalhos possibilitou identificar oito investigações que envolvem o campo da pesquisa-ação e o trabalho colaborativo como forma de promoção ao desenvolvimento profissional, quatro pesquisas nível mestrado já concluídas e 4 pesquisas de doutorado em desenvolvimento, como ilustram os Quadros 1 e 2.

Quadro 1. Pesquisas concluídas

Autor	Título	Ano	Modalidade	Instituição	Orientador
Gislaine Aparecida Puton Zôrtea	Conhecimentos "de" e "sobre" geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo	2018	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São José do Rio Preto)	Prof. Dra. Zulind Luzmarina Freitas (UNESP) Coorientador: Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (UFMS)
Marcielli de Lemos Cremonese	Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai/UFMS): saberes mobilizados por futuros professores	2019	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituto de Matemática (INMA), Campo Grande-MS	Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (UFMS)
Jocelei Miranda da Silva	Indícios da aprendizagem de professoras dos anos iniciais acerca do pensamento algébrico em um grupo de estudos	2022	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituto de Matemática (INMA),	Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (UFMS)



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

				Campo Grande-MS	
Danielle Abreu Silva	(Re)vendo a formação continuada de professores que ensinam matemática quando o assunto é pensamento algébrico: limites e desafios	2022	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Profa. Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 2. Pesquisas de doutorado em desenvolvimento.

Autor	Título	Instituição	Início do estudo
Joceli Miranda da Silva	A pesquisa-ação com professoras que ensinam Matemática: desenvolvimento do pensamento estocástico em um grupo colaborativo a partir de temas transversais	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2023
Fé de Souza Freitas	Histórias infantis e o desenvolvimento do pensamento algébrico: aprendizagens e perspectivas em um grupo de estudos com professoras da pré-escola	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2022
Danielle Abreu Silva	O que pode uma história sobre histórias de grupos colaborativos em Educação Matemática?	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2022
Marcielli de Lemos Cremonese	Trajetória(s) de um grupo colaborativo em Educação Matemática na infância: memória, identidade, docência e formação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2021

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como vimos, desde 2018, o grupo Mancala vem destacando-se com discussões no campo da Educação Matemática que visam olhar para os princípios da colaboração como forma de formação e desenvolvimento na carreira. Os trabalhos mapeados, de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

certo modo, incidem em uma vertente investigativa que visa pesquisar "com" o professor, dado este que sinaliza para o potencial das práticas colaborativas em que dividir (no compartilhar das experiências) torna-se somar (ampliando o repertório didático-pedagógico docente).

Resultados e discussão

Diante dos objetivos que buscamos com este artigo, destacamos os resultados de pesquisas de mestrado e doutorado (concluídas e/ou em desenvolvimento) no contexto do Mancala (CNPq/UFSCar).

Como mencionado na seção anterior, os dados apresentam quatro pesquisas concluídas, todas em nível de mestrado, além de quatro pesquisas em andamento de doutorado. Destes, tomaremos como objeto de análise, os quatro trabalhos concluídos, pois acreditamos que contribuirão com a nossa investigação.

A pesquisa intitulada "Conhecimentos "de" e "sobre" Geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo", de Gislaíne Aparecida Puton Zortêa, foi defendida no ano de 2018. O objetivo principal centra-se em verificar em que sentido a experiência de compartilhar e narrar suas experiências em Geometria contribui para o aprender e ensinar em um grupo com características colaborativas. A metodologia abordada indica pesquisa-ação estratégica mobilizada em um grupo de estudos com professoras iniciantes que ensinam Matemática nos anos iniciais (Zortêa, 2018).

A dinâmica de estudo do grupo consistiu em estudos dirigidos sobre Geometria nos anos iniciais, planejamento de tarefas envolvendo conteúdos desta área do conhecimento matemático, desenvolvimento da proposta junto às turmas e compartilhamento e reflexões das aulas no coletivo de docentes. A ideia inicial era que as professoras relatassem as vivências com as crianças, mas com o tempo, as professoras passaram a gravar as suas aulas e a compartilhar com o grupo, o que possibilitou reflexões da própria prática de maneira colaborativa (Zortêa, 2018).

Zortêa (2018, p. 135) elenca que "[...] alguns avanços foram perceptíveis na organização do trabalho pedagógico das professoras iniciantes participantes desta pesquisa como, por exemplo, a confiança para demonstrar suas ações em sala de aula, apoio e respeito mútuo [...]". Assim, podemos afirmar que a investigação evidenciou contribuições relevantes para o desenvolvimento profissional das professoras com base na colaboração, com indícios da ampliação do repertório didático-pedagógico.

A pesquisa de Marcielli de Lemos Cremoneze, "Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai/UFMS): saberes mobilizados por futuros professores", objetivou compreender contribuições do grupo colaborativo de Educação Matemática nos anos iniciais para a mobilização de saberes sobre a docência. Colaboraram neste estudo, futuros professores da licenciatura em Pedagogia e professoras em exercício, no entanto, o foco da pesquisa sobressai nos futuros



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

professores de diferentes semestres do curso de Pedagogia da UFMS, *campus* Naviraí-MS.

A abordagem metodológica se deu a partir da pesquisa-ação estratégica no contexto colaborativo (Cremoneze, 2019). Os encontros ocorreram quinzenalmente durante um ano com a dinâmica de estudo pensada juntamente com as integrantes. Primeiramente, realizavam estudos teóricos que versam sobre temas específicos da Educação Matemática, logo, futuros professores juntamente com as professoras em exercício, planejavam tarefas para serem trabalhadas em sala de aula. Estes planejamentos eram compartilhados e refletidos com o grupo, que davam sugestões e faziam apreciação das tarefas. Posteriormente, os futuros professores faziam a intervenção com as turmas e registravam por meio de fotografia e videogravação. Seguindo a dinâmica, os licenciandos compartilhavam com o grupo os relatos vivenciados de forma a oportunizar reflexões importantes colaborativamente (Cremoneze, 2019).

Para Cremoneze (2019), a inserção de futuros professores no grupo colaborativo contribuiu no desenvolvimento profissional, houve ressignificação dos saberes da docência e a ampliação do repertório didático-pedagógico, em destaque, os relacionados à Matemática nos anos iniciais, bem como novos saberes foram constituídos, como a leitura, a escrita e o diálogo nas aulas de Matemática.

O trabalho "Indícios da aprendizagem de professoras dos anos iniciais acerca do pensamento algébrico em um grupo de estudos", de autoria de Joiceleí Miranda da Silva, defendido em 2022, teve como objetivo elencar indícios do movimento de aprendizagens de professoras que participam de um grupo de estudos com foco no pensamento algébrico, as professoras em questão trabalhavam no ciclo de alfabetização.

O referencial metodológico aborda pesquisa qualitativa no contexto de um grupo de estudo, via *Google Meet*, uma vez que esta investigação transcorreu durante a pandemia de Covid-19 (Silva, 2022). A organização do grupo se deu com estudos de referencial teórico de materiais que possibilitam reflexões sobre o pensamento algébrico com crianças, discussão de proposta de tarefa, sugestão de situações didáticas, apresentação e debate, além de avaliação coletiva. Silva (2022) analisou quatro episódios do percurso formativo do grupo e um que sobre a aprendizagem do pesquisador. Dados que possibilitaram elencar aspectos relevantes de conhecimento e prática das docentes e do pesquisador.

Com a conclusão, Silva (2022) considera que foi perceptível indícios de que a integração das professoras no grupo possibilitou a mobilização de conhecimentos com a temática Álgebra, além de ser notável, o desenvolvimento profissional em questões relacionadas à Educação Matemática.

O trabalho "(Re)viendo a formação continuada de professores que ensinam Matemática quando o assunto é pensamento algébrico: limites e desafios", de Danielle Abreu Silva, objetivou analisar o movimento de formação continuada em um grupo de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

estudos, centrado na escola, em relação ao desenvolvimento do pensamento algébrico, no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), para que esse viesse a se constituir com características colaborativas.

A metodologia teve abordagem descritivo-analítico com foco na experiência do grupo analisado. Danielle Abreu Silva (2022) analisou dois momentos do trabalho com um grupo constituído com professoras de uma escola pública, uma experiência de formação antes da pandemia e outra durante a pandemia.

O objeto de análise em seu trabalho, toma como base, duas atividades de extensão realizadas em momento diferentes, uma em 2019 e a outra em 2020, por isso, o destaque na palavra (Re)vendo. Os encontros do grupo em 2019 aconteciam de maneira presencial no horário de "Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo" (ATPC) das professoras, já em 2021, a produção dos dados foi realizada de forma virtual, via *Google Meet*, também no horário de ATPC.

A autora elenca que a investigação possibilitou ponderações necessárias à prática docente, ressignificação do repertório didático- pedagógico e a possibilidade de reflexões sobre a organização do trabalho com Álgebra na alfabetização.

De uma forma geral, os trabalhos apresentados demonstram a possibilidade de formações com base na colaboração como sendo um potencializador para o desenvolvimento profissional.

Em termos metodológicos, os quatro estudos referenciados envolvem o campo da pesquisa-ação e "[...] ao falar de pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado" (Franco, 2005, p. 448). Podemos observar que as pesquisas indicam que no contexto colaborativo, os partícipes ressignificam saberes relacionados à Educação Matemática, problematizam, dialogam e compartilham saberes que reverberam na prática docente e diferentemente de outros trabalhos que envolvem a perspectiva de grupos colaborativos, a vertente do Mancala, encara a colaboração mais do que um espaço de formação, mas como uma metodologia investigativa, por isso demarcar o campo da pesquisa-ação tem sido a marca do grupo.

Considerações finais

Neste artigo objetivamos apresentar resultados de pesquisas de mestrado e doutorado concluídas e/ou em desenvolvimento no contexto do Mancala "Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq) vinculado à Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É perceptível que três pesquisadores que tiveram suas publicações de mestrado deram continuidade em pesquisas de doutorado, o que demonstra contribuições importantes do grupo que estão inseridos.

As pesquisas analisadas estão relacionadas à formação inicial de estudantes de Pedagogia, professoras em exercício no ciclo de alfabetização e a formação continuada



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

de professoras da Educação Infantil. Como podemos perceber, as pesquisas envolvem o campo da pesquisa-ação e do trabalho colaborativo como base para o desenvolvimento profissional docente.

Acreditamos que as pesquisas apresentadas neste trabalho têm um grande potencial para o campo da Educação Matemática, pois possibilitam pensar sobre uma perspectiva de formação crítico-reflexiva, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo, o que permite o compartilhamento de práticas e estratégias pedagógicas em ambientes que promovem a autonomia docente.

Referências

- AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil**: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. 2012. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - – CECH/UFSCar. São Carlos-SP. 2012.
- BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. **Reflexões e investigar sobre a prática profissional**, n. 1, p. 43-55, 2002.
- CARDOSO, Paula Cristina Monteiro Coito. **Dinâmicas colaborativas entre docentes de um centro escolar da região de Lisboa**: representações e práticas. 2016. 242f. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação de Lisboa. 2016.
- CIRÍACO, Klinger Teodoro; SANTOS, Yandra Karla dos. O PIBID como espaço colaborativo de formação de professores que ensinam Matemática. **Revista Práxis Educacional**, p. 569-595, 2020.
- CREMONEZE, Marcielli de Lemos. **Grupo de Práticas Colaborativas em Educação Matemática nos anos iniciais (GPCEMai/UFMS)**: saberes mobilizados por futuros professores. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. 2019.
- DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.
- FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004. p. 47-76.

FIorentini, Dario; ROVERAN, Adilson; JIMÉNEZ, Alfonso; PARATELLI, Conceição; CRISTÓVÃO, Eliane Matesco; LISBOA, Helena; CASTRO, Juliana F. de; OLIVEIRA, Marcelo; ABREU, Maria das Graças; SANTOS, Marli Terezinha dos; OLIVEIRA, Rodrigo Lopes de; BARREIRO, Regina; EZEQUIEL, Rogério. Histórias do grupo de sábado: refletir, investigar e escrever sobre a prática escolar em matemática. In: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática **Anais...** 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

NACARATO, Adair Mendes. A escola como locus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In: FIorentini, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. Campinas: Musas Editora, 2005. p.175-195.

PERIN, Andréa Pavan. **Dificuldades vivenciadas por professores de Matemática em início de carreira**. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista, Piracicaba, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**. n.º 71, p. 24-29, 2007. (Versão Impressa).

SILVA, Danielle Abreu. **(Re)Vendo a Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática quando o Assunto é Pensamento Algébrico: Limites e Desafios**. 2022. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. CECH/UFSCar, 2022.

SILVA, Joclei Miranda da. **Indícios da aprendizagem de professoras dos anos iniciais acerca do Pensamento Algébrico em um grupo de estudos**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. 2022.

SOUSA, JR.; Arlindo José. **Trabalho coletivo na Universidade: trajetória de um grupo no processo de ensinar e aprender Cálculo Diferencial e Integral**. 2000. 323f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — FE/Unicamp, Campinas, SP. 2000.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

ZORTÊA, Gislaine Aparecida Puton. **Conhecimentos "de" e "sobre" Geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo**. 2018. 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FEIS/UNESP, Ilha Solteira-SP. 2018.

PRÁTICA DE ESTÁGIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Contribuições de um caso de ensino

Paloma Soares de Almeida

(IFMS *Campus* Naviraí - paloma.almeida@estudante.ifms.edu.br)

Catia Silvana da Costa

(IFMS *Campus* Naviraí - catia.costa@ifms.edu.br)

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise a respeito da prática de estágio como parte do Atendimento Educacional Especializado em uma rede de ensino municipal no interior do estado de Mato Grosso do Sul, buscando considerar as aprendizagens e os desafios que envolvem a natureza desta atuação ao ser realizada por uma acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia no âmbito da formação docente e nas adversidades do campo de estágio. Fundamentado na abordagem qualitativa, utiliza-se as narrativas como tipo de estudo e os casos de ensino como instrumento de coleta de dados. Os resultados, ao problematizarem desafios e aprendizados gerados pela prática de estágio no desenvolvimento profissional de acadêmicos, contribuem para reflexões alusivas às ações docentes e a importância desta prática na formação inicial e, por conseguinte, para reflexões alusivas às condições de trabalho vivenciadas em período de estágio e às percepções de mudanças que se fazem necessárias nos ambientes educacionais.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Prática de Estágio. Caso de ensino.

Introdução



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Os primeiros anos na docência são caracterizados pelo conflito entre as expectativas e a formação do profissional e as condições, de fato, encontradas em seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, pode ser um período cujas experiências permitem um desenvolvimento individual enriquecedor e estimulante, mas, também, pode ser marcado por impactos negativos e pelas frustrações com o ambiente da profissão e/ou com a carreira em si (Tardif, 2014).

O estágio, de acordo com Pimenta e Lima (2010), é um dos momentos de aproximação de futuros docentes com seus campos de trabalho, modulando suas concepções e possibilitando momentos reflexivos a respeito das realidades escolares.

Considerando as contribuições da prática de estágio na formação docente, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), objetiva-se analisar um caso de ensino cuja personagem foi a primeira autora deste trabalho, na ocasião, em seu primeiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. A prática de estágio, realizada por meio do programa oferecido pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), com sede em Brasília, DF e que se caracteriza por estágio remunerado, pode contribuir para a observação da natureza da interação entre professores em formação e crianças no contexto do AEE, além de outros elementos e atores do ambiente escolar.

Cericato (2017, p. 733), ao abordar as etapas desse processo inicial, comenta duas fases que antecedem a docência propriamente dita, umas delas chamada pré-treino que se caracteriza por “experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-los”; e a formação inicial que é a “preparação formal para ser professor que se dá em instituição específica”. Após estas, aponta-se a fase de iniciação referente aos “primeiros anos de exercício profissional, que se mostram como anos fundamentais na carreira” e, por fim, a formação permanente citada como “atividades de formação ao longo da carreira relacionadas ao desenvolvimento profissional constante”.

No contexto do AEE, Mantoan (2003) entende que o ambiente que inclui e integra estudantes com diferenças e/ou deficiências permite uma pluralidade de aprendizados, em detrimento de visões de mundo hegemônicas. Com base nessa concepção, Gomes e Bezerra (2022) afirmam que a instrução adequada para o AEE pode ser uma contribuição valiosa na formação docente e, o atendimento à legislação, pode ser um aliado no acolhimento ao estudante.

Assim, este trabalho proporciona reflexões alusivas à prática de estágio em uma rede de ensino municipal no interior do estado de Mato Grosso do Sul que fazia parte do AEE promovido pelas instituições municipais de ensino por intermédio da atuação de estagiários terceirizados, acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, problematiza desafios e aprendizados possíveis que a prática de estágio pode gerar no desenvolvimento profissional desses estudantes.

Metodologia



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Este trabalho, de caráter qualitativo, utiliza as narrativas como tipo de estudo e os casos de ensino como instrumento de coleta de dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características principais, podendo contemplar todas, uma ou algumas delas, a saber: usar como fonte direta de dados o ambiente natural, com o investigador construindo seu instrumento principal; possuir uma abordagem descritiva, tendo dados em forma de palavras ou imagens; seus investigadores ter mais interesse no processo em relação aos resultados; seus dados não são recolhidos para confirmar ou informar hipóteses previamente construídas, uma vez que analisa os dados de forma indutiva; e apresentação de importância vital ao significado, com a preocupação de abarcar as diferentes perspectivas. Tais características levam à discussão de fundamentos teóricos que, entre os investigadores qualitativos da educação, o uso da palavra teoria é limitado ao conjunto de alegações sistemáticas e testáveis a respeito do mundo empírico, identificando-se com a perspectiva fenomenológica (Bogdan; Biklen, 1994).

Produzido em uma das etapas de Avaliação Interdisciplinar proposta no curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Naviraí, o caso de ensino analisado, intitula-se “Prática docente em estágio remunerado e seus desafios” e foi escrito pela primeira autora deste trabalho. Para sua redação, foi proposto o relato de uma situação marcante vivenciada ou assistida pelos acadêmicos em suas trajetórias, ou seja, uma narrativa que descrevesse um incidente crítico proporcionando, assim, uma análise da situação relatada.

As narrativas são meios de descrever situações/vivências de maneira “local, pessoal e contextualizada” (Nono; Mizukami, 2006, p. 69). Desde modo, a análise de casos de ensino promove uma reflexão mais nítida e mais envolvida com a aprendizagem.

Nesse sentido, a escolha do caso fundamentou-se nos critérios estabelecidos por Nono e Mizukami ao escolher um incidente crítico, que são:

A situação possui um “poder emocional” sobre você? A situação apresenta um dilema sobre o qual você está confuso em como resolvê-lo? A situação requer a tomada de decisões difíceis? A situação levou-o a tomar decisões e a adotar atitudes sobre as quais você está insatisfeito, sem ter certeza de que agiu corretamente? (Nono; Mizukami, 2006, p. 72, grifo das autoras).

Embora o texto não atenda a todos os critérios descritos pelas autoras, considera-se que o ponto de partida - “incidente crítico” - e o momento reflexivo - os efeitos de suas atitudes - conferem ao caso analisado diversos aprendizados em potencial. Dentre os critérios estabelecidos na literatura, entende-se que houve a escolha de um incidente crítico, uma breve descrição do contexto, a identificação dos personagens e a reflexão alusiva aos efeitos de suas atitudes e seus aprendizados. Outros elementos também orientaram a escolha: o fato de o incidente envolver profissional em



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

formação, a presença de uma criança surda de difícil temperamento e a natureza do aprendizado a respeito de resiliência e a importância do trabalho docente.

O referido programa de estágio para acadêmicos de Pedagogia, cenário de ocorrência do caso, se caracteriza por programa de estágio remunerado oferecido pelo município onde pessoas em formação atuavam como auxiliar de professor. Esses auxiliares eram classificados como estagiários apenas, e denominados por estagiários itinerantes aqueles que atuavam no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Essas reflexões encontram-se a seguir, na análise e nas considerações finais. Com base nessas reflexões, realiza-se a discussão com a literatura.

Prática docente em estágio remunerado e seus desafios

O estágio do qual a acadêmica em Pedagogia fez parte era oferecido pela prefeitura da cidade em que residia em parceria com uma empresa privada por meio de contrato de trabalho temporário. Neste programa de estágio, existiam também os chamados “itinerantes”, ou seja, aqueles que atuavam na educação especial como apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Alguns desses alunos não tinham laudo que atestasse a necessidade de professor de apoio pedagógico especializado, mas, de acordo com avaliações realizadas pela escola e por responsáveis pela educação especial do município, concluía-se a necessidade de apoio em aula.

De acordo com a Lei N.º 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), conhecida como Lei do Estágio, existem dois tipos de estágios: o estágio obrigatório, que faz parte da grade curricular do curso da instituição na qual o estudante está matriculado, realizado com acompanhamento de um professor orientador e profissional responsável que supervisiona a atuação desse estudante na instituição cedente, sendo as etapas desse período e atividades desenvolvidas comprovadas e avaliadas mediante relatórios e avaliações referentes às atividades desempenhadas; e o estágio não-obrigatório, que é uma atividade opcional, acordada mediante termo de compromisso, neste caso remunerado, com carga horária definida pela empresa contratante em parceria entre empresa privada, instituição de ensino superior e administração municipal.

Quanto ao estágio independentemente de sua modalidade, a Lei N.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, define que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

No referido programa de estágio, cenário do caso de ensino, o estudante não tem a opção de escolher entre níveis de ensino, se da educação inclusiva ou não, ou quanto à faixa etária. Em 2016, ano em que foi realizado, era exposta ao candidato a vaga disponível e, caso este estivesse em desacordo, a opção era oferecida à próxima pessoa da lista e, aquele que não aceitou a vaga, era recolocado no final da fila.

O contratado tinha um limite de 24 meses de trabalho, após isso, não poderia mais ser contratado para a função. Quanto ao tempo de contratação e condições de trabalho propostas, percebe-se uma problemática entre a prática de estágio vivida e a forma como era realizado o AEE nas instituições de Educação Básica no município no período em que o referido estágio foi desenvolvido. Voltado à essas questões, Bezerra (2020) disserta que

Esse sujeito fica em uma posição ambígua no contexto escolar, pois não sabe se responde ao sistema de ensino onde presta serviço ou à instituição contratante. É um agente educacional, mas, ao mesmo tempo, um terceirizado que vive a precariedade dessa condição. Além disso, como estagiário, só pode permanecer até dois anos nessa função (Lei N.º 11.788, 2008), o que gera descontinuidade do trabalho desenvolvido e torna a rotatividade desses agentes uma constante, impactando negativamente o processo de inclusão escolar do próprio Plano de Atendimento da Educação Especial - PAEE (Bezerra, 2020, p. 268).

O estágio é uma parte importante na vida acadêmica e profissional de quem participa, sendo uma fase voltada à aprendizagem ligada a profissionais do segmento no qual essa pessoa está se preparando para seguir como carreira. Nesse tempo, espera-se que haja uma troca de saberes em que o apoio ao profissional da instituição onde esse trabalho ocorre oriente o estagiário na prática do dia a dia, proporcionando a este o auxílio para a sua aprendizagem enquanto recebe ajuda no cotidiano de sua prática profissional, considerando que

O estágio contribui para o processo de formação do estudante de pedagogia, visto que as experiências vividas na sala de aula, as observações e interações com os sujeitos escolares são fundamentais para a compreensão do processo de ensino - aprendizagem (Ricardo; Delgado, 2018, p. 71).

Observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), N.º 9.394/1996, a respeito da Educação Especial, seu Artigo 58 estabelece que “haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996). Assim, confirma-se a justa existência do AEE no qual a acadêmica estava inserida, porém, numa classe de profissionais que deveria ser ocupada por pessoas especializadas na área, visto que, ainda segundo a LDBEN, não se encontra estagiários classificados como profissionais da educação.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Baptista (2015) considera que as orientações referentes à formação necessária para a atuação na AEE são insuficientemente específicas. No estado de Mato Grosso do Sul, o Conselho Estadual de Educação, seguindo regulamentações federais, estabelece na Deliberação N.º 11.883/2019 que “a formação exigida para a atuação no apoio pedagógico especializado, conforme a legislação vigente, é a de curso de graduação, licenciatura e pós-graduação na área de educação especial, generalista ou específica” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 14). Em especial, no atendimento especializado a crianças surdas, como é a criança atendida no caso de ensino, em deliberação do Conselho Estadual de Educação (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 14) decide-se que “no atendimento especializado na área da surdez, admite-se a formação em graduação ou em nível médio, com a certificação de exames oficiais de proficiência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)”.

É possível, portanto, perceber que a atuação da acadêmica no AEE foi inadequada perante a legislação, despreparo que ocasionou o momento de desistência do estágio até que houvesse a interferência de uma das professoras, com aconselhamento e orientação para que se desse seguimento ao contrato de trabalho, segundo relata a autora do caso de ensino:

“Na situação em que eu quis desistir da atuação na Educação Inclusiva, Ana me acalmou e disse como insistir naquele aluno era importante, pois ele precisava aceitar que não era autoridade, que ele seria difícil, mas não impossível e se cada pessoa que entrasse desistisse dele seu desenvolvimento escolar seria seriamente comprometido”.

Sem a adequada instrução em LIBRAS e a formação necessária para a atuação no atendimento especializado, suas atitudes diante da situação de indisciplina da criança se fundamentaram mais em seus valores individuais e menos em uma devida instrução formal.

Isso se encaixa em dois tipos de saberes docentes categorizados por Tardif (2014): os saberes pessoais do professor, adquiridos por meio de suas experiências e história de vida; e os saberes adquiridos pela experiência, no momento em que os conselhos da professora regente ajudaram a acadêmica a reelaborar sua concepção referente à atuação docente. Essa situação é destacada pela autora do caso de ensino no momento em que ela afirma que, “enquanto auxiliava a professora com os demais alunos da turma, aprendia sobre a prática docente em turmas de Jardim III”, além de aprendizagens alusivas às tecnologias assistivas e inclusão enquanto responsável pela criança, fatores que contribuíram para sua experiência profissional.

A acadêmica, em seu período de estágio, por ter tido sua vivência durante a atuação no AEE acompanhando uma criança com deficiência, inclui-se no quadro de pessoas que faziam parte da equipe da Educação Especial daquela instituição. O AEE diz respeito ao apoio pedagógico direcionado à pessoa com deficiência ou limitações de diferentes aspectos que impedem ou atrapalham seu desempenho escolar.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A Lei N.º 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) embasa o AEE em diversos aspectos dos direitos que visam inclusão e cidadania. Nesta, a pessoa com deficiência é caracterizada como

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

As atividades desenvolvidas no AEE não substituem o processo de educação escolar do ensino regular, e sim complementam, segundo regem as legislações vigentes alusivas ao tema, tanto na Sala de Recursos Multifuncionais referente ao atendimento pedagógico com pessoa especializada que acontece no contraturno (seja esta em ambiente próprio da escola ou em prédio específico), como no atendimento realizado em sala de aula por intermédio de profissional de apoio especializado.

A Resolução N.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial prevê que, além de professores qualificados para o exercício da docência no AEE, haja também demais profissionais que atuem no apoio a todas as atividades escolares que se façam necessárias, como alimentação, higiene e locomoção desses alunos.

Para os demais profissionais citados pela resolução, não se especifica a formação necessária para sua atuação. Ao professor do AEE, porém, exige-se “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 3).

Nesse sentido, ao considerar que “o trabalho do professor não é solitário. Ele deve acontecer em conjunto, com preparo, discussão, companheirismo, e principalmente com valorização”, a autora demonstra o entendimento a respeito da importância das aprendizagens obtidas, alusivas ao planejamento, ao comprometimento e à resiliência, e a compreensão alusiva ao papel do professor, que vai além de um projeto definido, acabado, uma vez que também significa entender a dor do próximo, independentemente se estudante ou colega de profissão.

Considerações finais

O formato do atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial no âmbito municipal no período reportado no caso de ensino, apresenta várias possibilidades de análise e estudos, embora neste momento o foco esteja na formação docente e nas adversidades do campo de estágio.

A precarização na área da educação especial, neste caso, causou uma desistência por parte da acadêmica que foi revertida após diálogo com a professora regente da turma da qual a acadêmica fazia parte. Porém, cabe pensar nos casos não conhecidos neste trabalho nos quais essa desistência pode gerar frustração para o profissional e para



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

a criança, ao se tratar de uma decisão em que a docência deixa de ser uma profissão possível e atrativa como escolha no mundo do trabalho, enfim, o caso analisado promove um leque de possibilidades com diferentes fins para uma mesma história.

Considera-se importante refletir a respeito da adaptação escolar, em especial na educação infantil, como um período em que as crianças podem manifestar as mais diversas reações, como “gritos, mal humor, bater”, como ocorreu no caso analisado e, até mesmo, “deitar no chão, passividade, apatia, resistência à alimentação ou ao sono, comportamentos regressivos e a ocorrência de doenças” (Rapoport; Piccinini, 2001).

Desse modo, cabe a reflexão quanto ao fazer docente e à instrução necessária quanto às práticas pedagógicas adequadas que proporcionem embasamento para o AEE e suporte adequado não somente à criança, mas, também, à equipe escolar.

O trabalho do profissional de educação escolar deve acontecer em conjunto, com preparo, discussão, companheirismo e, principalmente, com valorização. A formação continuada, o aprendizado constante e o compartilhamento de experiências e ideias tornam o trabalho na educação mais eficiente e mais humano.

Assim, este trabalho contribui com reflexões a respeito das ações docentes, dos aprendizados e das contribuições da prática de estágio na formação inicial em Pedagogia. Igualmente, contribui com reflexões alusivas às condições de trabalho vivenciadas em período de estágio remunerado e a possível percepção de algumas mudanças que se fazem necessárias nos ambientes educacionais.

Referências

BAPTISTA, Claudio R. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. *In*: BAPTISTA, Claudio R. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos**. *Revista Brasileira De Educação Especial*, Bauru, SP, v. 26, n.º 4, p. 673-688, out.-dez., 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei N.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

BRASIL. **Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 2009.

CERICATO, Itale Luciane. **Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 42, n.º 2, p. 729-746, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623657738>>. Acesso em: 16 jun 2024.

GOMES, Cristina de Souza; BEZERRA, Ludmila Lins. **Estágio na Educação Especial: Reflexões e Inquietações.** Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, Vitória, ES, v. 28, n.º 1, p. 45-55, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/39855>>. Acesso em: 02 jun 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: porquê? *In*: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** 1.ª ed. São Paulo, SP: Moderna, 2003, p. 18.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação N.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Diário Oficial Eletrônico N.º 10.056, 2019.

NONO, Anabel Maévi. **Casos de Ensino e Professoras Iniciantes.** Orientadora: Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami. 238 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e Docência - Teoria e Prática: Diferentes concepções. *In*: PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** 5.ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2010.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. A. **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(1), p. 81-95, mar. 2001.

REALI, Aline M. M. R.; REYES, Claudia R. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009 p. 55-58.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

RICARDO, Ana L. S.; DELGADO, Oscar O. C. **O Papel do Estagiário na Educação Especial nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Município da Serra: Descortinando as Práticas.** *Revista Espaço Acadêmico*, v. 05, n.º 10, p. 68-82, jun. 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.^a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 2014 p. 39-86.

PRODUÇÕES DO XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM) SOBRE PENSAMENTO ESTOCÁSTICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Jocelei Miranda da Silva
UFMS – joceleims@gmail.com

Klinger Teodoro Ciriaco
UFSCar – klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Este trabalho trata-se de um procedimento inicial, decorrente de uma tese de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdumat/UFMS, cujo objetivo é mapear produções do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), na perspectiva de localizar estudos no sentido de que essas pesquisas possam contribuir para a revisão de uma literatura, visando a constituição do referencial teórico. A abordagem metodológica, de caráter qualitativa, nos moldes do tipo "Estado da Arte", foi o procedimento adotado para o tratamento dos dados levantados, com o mapeamento das produções no ano de 2016. Em síntese, por meio dos resultados dos trabalhos, verificamos que há pouca produção do conhecimento em relação à temática, o que sinaliza para a relevância da pesquisa que desenvolvemos no doutorado, a qual intenciona trabalhar com professores dos anos iniciais características da unidade temática "Probabilidade e Estatística".



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Palavras-chave: Mapeamento. Pensamento Estocástico. Formação inicial. Anos iniciais.

Introdução

O presente artigo é fruto do desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado do primeiro autor, sendo orientado pelo segundo autor. O objetivo do projeto de tese, em curso, é analisar o movimento de aprendizagens de professoras dos anos iniciais em relação ao Pensamento Estocástico a partir da constituição de grupo de estudos. Contudo, para este texto, haja vista o delineamento de nosso objeto de estudo, realizamos o mapeamento de um evento de grande impacto para a área de Educação Matemática brasileira: o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), objetivando sistematizar a produção do conhecimento publicada nas últimas edições, neste caso especificamente no ano de 2016, considerando que é o ano inicial do marco temporal da consulta para o recorte temático e também o limite de páginas proposto para este evento.

Neste movimento, buscamos mostrar quais pesquisas e trabalhos já existem encaminhados na área que estamos a perscrutar, entender o que eles podem contribuir e, conseqüentemente, direcionar a proposta de tese em desenvolvimento. No entanto, neste trabalho, damos ênfase na apresentação de artigos publicados no XII ENEM.

Referencial teórico

Recorremos à literatura especializada para entender a importância da Educação Estocástica dentro do currículo escolar. Lopes (2012) sugere que Estocástica é um termo que remete a ideia de ensino e aprendizagem de combinatória, probabilidade e estatística. A autora, em estudos de Lopes e Moran (1999), ainda esclarece que a discussão dos conceitos combinatórios, probabilísticos e estatísticos, auxiliará os alunos no desenvolvimento do raciocínio que envolve eventos aleatórios, análise de amostras e elaboração de inferências.

Neste sentido, na ideia de conceituarmos o estudo da Educação Estatística recorremos a Lopes (2008, p. 5) para este fim, a qual preconiza que "[...] a área da educação estatística tem estudado os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da combinatória, probabilidade e estatística considerando as interfaces existentes nos raciocínios necessários ao estudo dessas temáticas". Ao analisarmos esta definição, percebemos o quanto a ideia concebida vai ao encontro daquilo que pensamos enquanto proposta de investigação. Pensar na quantidade de informações apresentadas para a sociedade e trabalhar pela conscientização e criticidade, ou seja, por meio de uma formação contínua encorajar nossos professores e conseqüentemente alunos a olhar para os conceitos e métodos utilizados para a coleta, organização e análise de dados, de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

maneira independente, de forma com que sejam capazes de formular suas próprias escolhas e tomar decisões concernentes aos seus saberes.

Sobre isso, Lopes (2012) descreve a inserção deste tema já no início da escolarização. Ela alega que as propostas de estudo voltadas para esta área irá permitir aos estudantes "[...] a percepção e a elaboração de modelos, regularidades, padrões e variações dentro dos dados" (Lopes, 2012, p. 171). A autora advoga que as crianças "[...] precisarão aprender a descrever populações, a partir de coleta de dados, e, também, a reduzir dados primitivos, percebendo tendências e características por meio de sínteses e apresentação de dados" (Lopes, 2012, p. 171).

No entanto, é perceptível que esta temática tem sido ausente nas escolas devido a falta de formação dos professores que trabalham o ensino da Estatística, seja ela nos aspectos epistemológicos ou no desenvolvimento da prática deste conhecimento específico. Estudos especializados (Gomes, 2002; Curi, 2004) nos orientam na dificuldade existente para docentes formados nos cursos de Pedagogia para ensinar Matemática, ainda mais em se tratando de uma unidade temática específica como a "Probabilidade/Estatística". Dentro desta ideia, Lopes (2012, p. 171) aponta que "[...] um dos principais impedimentos ao ensino efetivo de probabilidade e estatística na educação básica tem sido a inexistência de um trabalho na formação inicial e contínua de professores que ensinam matemática nestes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio".

Metodologia

O trabalho apresentado trata-se de um estudo de natureza qualitativa de caráter descritivo analítico (Lüdke; André, 1986). O mapeamento em questão foi feito com marco de 2015 até 2022, pois a intenção era olhar as três últimas edições dos dois eventos. No entanto, neste trabalho estaremos focando nos artigos que foram desenvolvidos e publicados no ENEM de 2016, uma vez que procuraremos apresentar, de forma breve, o que estas investigações desenvolveram e quais as conclusões que os respectivos autores consideraram sobre a temática.

Nesta seção, procuraremos apresentar em teor quantitativo o que dizem as pesquisas em relação aos descritores escolhidos, buscando agregar saberes em relação às produções acadêmicas brasileiras a nível de comunicação científica, como também, entendendo de que maneira as temáticas estão sendo expressas nos últimos anos.

Na tabela 1, procuramos transcrever os resultados adquiridos de forma quantitativa, quando consultados nos respectivos bancos de dados, considerando a temática de cada pesquisa de acordo com os descritores estabelecidos. A seguir, o quadro com o desfecho quantitativo das produções:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Tabela 1: Descrição quantitativa de artigos baseados nos descritores "pensamento estocástico" e "Educação Estatística".

EVENTO	ANO							
	2015	2016	2017	2 018	2019	2020	2021	2022
ENEM	-	7	-	-	5	-	-	7

Fonte: Elaboração própria (2024).

Estes artigos publicados dizem respeito as três últimas edições e, de maneira intencional estaremos apresentando melhor os trabalhos do ano de 2016 na seção subsequente, na perspectiva de apresentar seus contextos, objetivos, referenciais teóricos, metodologias, principais resultados e considerações finais.

Análise de dados

Identificamos um quantitativo de 33 comunicações científicas que abordam especificamente sobre o pensamento estocástico na infância, seja na construção do conceito no ambiente escolar ou na perspectiva da formação de professores. Destas produções, elegemos 7 que comporão nossa discussão. Portanto, estas serão as destacadas aqui: Silva e Seki (2016), Araújo (2016), Silva (2016), Miranda (2016), Amorim (2016), Santana (2016) e Schmitz (2016).

O primeiro trabalho intitulado "A Estatística na Educação Matemática e Educação Estatística: uma análise acerca dos anais do encontro paranaense de Educação Matemática de 2015", de autoria de Michelle Fernanda da Silva, Jeferson Takeo Padoan Seki procura apresentar resultados de uma investigação das contribuições dos artigos publicados nos anais do XIII EPREM, em relação a Estatística na Educação Matemática e a Educação Estatística.

Silva e Seki (2016) recorrem a estudiosos da literatura específica desta área e também a documentos curriculares como os PCN para argumentar a importância da Educação Estatística na formação de cidadãos que contextualizem seus saberes em suas vivências. Os mesmos também pontuam sobre a relevância desta temática, advogando que "[...] a linguagem Estatística não está presente apenas no Ensino de Matemática, mas também em outras áreas do conhecimento" (Silva; Seki, 2016, p. 4). De maneira geral, explicam que as potencialidades desta área de estudo associadas à compreensão de fenômenos, contribui para o estudo e para pesquisa científica de diversos campos.

Os autores percebem durante a análise dos trabalhos desses encontros a importância do Ensino de Estatística, a contribuição que o estudo desta temática tem para o "[...] desenvolvimento das competências necessárias a um indivíduo para compreensão de situações ligadas ao seu cotidiano, possibilitando ao professor buscar a melhor metodologia ou instrumento que poderá auxiliar o professor em sua prática" (Silva; Seki, 2016, p. 9).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Concluem que mesmo a Estatística estando presente em diversos espaços, ela ainda não é abordada em muitas discussões, quando comparada a outros temas da área da Matemática, o que eles consideram preocupante, considerando suas potencialidades para diversas áreas do conhecimento.

O trabalho "Educação Estatística: história e memória", escrito por Ednei Leite de Araújo, abarca sobre as vivências experienciadas pelo autor durante seus anos de graduação, onde o mesmo relata que os conceitos estatísticos são apresentados em duas disciplinas de 60 horas, que são ministradas por professores de outro departamento, e também ao participar de outros projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o mesmo identificou que os docentes da Educação Básica não dominam ou possuem receio em abordar conteúdos relacionados a esta área.

Diante deste quadro, o autor após ingressar no mestrado resolveu realizar estudos que contemplassem o campo da Educação Estatística e entender o que alguns pesquisadores da área pensam sobre a Alfabetização Estatística. Nesta direção, Araújo (2016) realizou entrevistas no *International Association For Statistical Education 2015* (IASE), conferência esta que foi realizada no Rio de Janeiro, de 22 a 24 julho de 2015, um pouco antes do 60º Congresso Mundial da Estatística, 26-31 julho, que aconteceu também na mesma cidade.

Como aspecto metodológico, foi utilizado os procedimentos de pesquisa na perspectiva da História Oral Temática, adotando como base os referenciais empregados pelo Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" da UNESP de Rio Claro (GHOEM). O autor argumenta que a História Oral possibilita "[...] a compreensão de certo fenômeno por meio da oralidade, construindo narrativas a partir de situações de entrevista" (Araujo, 2016, p. 3).

Para este movimento, foram escolhidos pesquisadores que investigam a temática "Educação Estatística" e isto foi feito por meio de uma revisão de literatura a partir do estado da arte, sendo realizado uma busca de teses e dissertações no site da CAPES, utilizando os descritores: Educação Estatística; Ensino de Estatística; Ensino de probabilidade e Estatística; Educação Estocástica.

Esta busca baseou-se nos trabalhos de Cazorla, Kataoka e Silva (2010 e 2015), que falam sobre o percurso das pesquisas em Educação Estatística até 2010. Num estudo mais atual (até 10 de julho de 2015) destacam-se 46 pesquisadores que investigam esta temática, sendo que a professora Cileda Coutinho se despontou como a principal orientadora de teses e dissertações na área da Educação Estatística, totalizando 29 orientações concluídas. Em seguida, Araujo (2016) reproduz trechos de uma entrevista realizada com a mesma, no sentido de compreender quais discussões, pontos de vista e abordagens estão acontecendo de forma contributiva nos avanços da Educação Estatística.

Após a realização da entrevista, Araujo (2016) concluiu que a entrevista com a professora Cileda evidencia o fato de que a temática Educação Estatística durante o decorrer dos anos "[...] tem avançado com o objetivo de possibilitar que todo cidadão,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

tanto os adultos quanto as crianças, possam exercer um papel crítico, reflexivo e participativo, seja na tomada de decisões individuais ou coletivas" (Araujo, 2016, p. 11), e isso mediante o desenvolvimento do pensamento estatístico articulado com diversas situações do dia-a-dia.

O terceiro artigo "Ensino de Estatística: comparação das propostas de conteúdos curriculares no Brasil e em Portugal" de autoria de Roseli Alves da Silva, fala sobre a experiência da autora durante um intercâmbio em Portugal onde a mesma teve a oportunidade de estudar os Programas de Metas Curriculares Matemática para o Ensino Básico e Secundário daquele país, e ao mesmo tempo cursar uma disciplina de Estatística juntamente com alunos brasileiros e portugueses. Face à dificuldade apresentada pelos estudantes ao estudar essa temática, Silva (2016) levantou alguns questionamentos sobre os fatores que levavam os alunos a apresentarem problemas em compreender a referida disciplina.

A pesquisadora aponta que ainda existe um elevado número de pessoas que não tem domínio básico de Estatística, sendo necessário trabalhar a conscientização para construir esta capacidade de interpretação e criticidade das informações veiculadas pelos diversos meios de comunicação, construindo nos indivíduos habilidades evidentes de mudança de pensamento e aprendizagem.

Em relação a aprendizagem da Estatística, Silva (2016) traz para a discussão pontuações da professora Lopes (1999, p. 27) que alega que "[...] a Estatística e a Probabilidade são temas essenciais da educação para cidadania, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de uma análise crítica sob diferentes aspectos científicos, tecnológicos e/ou sociais". Sobre isso, Silva (2016) elenca a importância da articulação dos recursos tecnológicos, uma vez que a eficiência dos mesmos para organizar, visualizar dados e executá-los auxiliam na compreensão e exploração dos conceitos relacionados ao pensamento estatístico.

De forma geral, Silva (2016) concluiu que os documentos curriculares analisados possuem regulamentos e características diferentes e que adotam perspectivas distintas para o ensino da Estatística. No Brasil, por exemplo, os objetivos elegidos para os anos finais do Ensino Fundamental baseiam-se na instrumentalidade, onde o aluno deve aprender conceitos estatísticos pensando na articulação com suas vivências e não no desenvolvimento de definições ou fórmulas. Já o programa curricular português entende que o que precisa ser desenvolvido é o letramento estatístico, de forma com que os alunos desenvolvam habilidades voltadas para compreensão e produção de informações estatísticas, uma vez que esse movimento os prepare para resolver problemas e tomar decisões assertivas.

O trabalho denominado "Estatística e Matemática no Ensino Fundamental I pela atividade orientadora de ensino", de Maria Aparecida Miranda, busca refletir sobre o ensino de Estatística como uma forma organizada de instrução, de maneira que não se resume somente como mais um segmento da matemática ou apresentado no bloco de conteúdos como Tratamento da Informação, mas sim como um indicador pedagógico



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

que se apresente como uma ciência que observe "[...] a frequência, a regularidade dos fenômenos, explicando-os pela Teoria das Probabilidades, com intenção de estimar ou prever situações futuras" (Miranda, 2016, p. 1).

Neste sentido, Miranda (2016) apresenta algumas alternativas pedagógicas objetivando melhorar a apropriação de conceitos que contribuam com os estudantes em sua aprendizagem escolar. A autora fala sobre a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) na perspectiva de Moura (1996) que é uma concepção que toma como partida os saberes adquiridos na inter-relação entre indivíduos. Segundo Miranda (2016, p. 4), esta atividade de ensino "[...] tem como característica principal a intenção dos docentes em buscar meios pedagógicos para atender suas necessidades de organizar o ensino".

Na perspectiva do ensino de Estatística, Miranda (2016) pontua que este conhecimento não é simplesmente um eixo temático dentro da Matemática, mas sim um saber resultado das atividades desenvolvidas pela humanidade. Ela advoga que o estudo da Estatística ensinado nas escolas precisa ser compreendido "[...] como a história das soluções dos problemas que a humanidade teve de resolver no seu processo de construções históricas, de tornar-se humano" (Miranda, 2016, p. 4).

Por fim, Miranda (2016) conclui que o processo de ensinar e aprender Estatística a partir da AOE, evidencia que os alunos conseguem olhar para os números e suas relações com o cotidiano e articular com diversas situações que sugerem perguntas das quais eles procurarão respostas e, desta forma contribuindo para que a aprendizagem aconteça.

O quinto artigo encontrado tem como título "Estatística nos anos iniciais: o currículo prescrito nos guias do PNLD", de Natália Dias de Amorim, cuja discussão gira em torno das modificações ocorridas entre as orientações dos Guias do Programa Nacional do Livro Didático na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, olhando especificamente para o eixo Tratamento da Informação, no intervalo de 2004 a 2016.

Antes da análise em si, a autora traz uma reflexão sobre o currículo na perspectiva de alguns estudiosos, argumentando que este documento precisa ser bem compreendido de forma geral, em todos os aspectos, bem como sua influência no ambiente escolar, desde a sua construção até a prática em sala de aula. Amorim (2016) explica que esta construção precisa ser bem definida quanto aos seus objetivos, uma vez que, ela envolve inúmeros interesses políticos e sociais que objetivam atender propósitos educacionais que estão em constante mudanças.

Nesta mesma direção, Amorim (2016) pontua que no Brasil uma espécie de currículo prescrito são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou os Guias do PNLD estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), outros exemplos seriam os currículos estaduais e municipais.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por sua vez, procura contribuir com o trabalho docente mediante divulgação e distribuição de coleções de livros didáticos aos estudantes da Educação Básica.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Falando especificamente sobre o Ensino de Estatística, percebe-se que esse objeto de estudo está presente no currículo brasileiro desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em 1997, por meio do eixo temático "Tratamento da Informação", o que trabalha com questões voltadas para estatística, probabilidade e combinatória.

Buscando refletir sobre as mudanças ocorridas durante os últimos anos, Amorim (2016) trouxe uma análise sobre as mudanças ocorridas no currículo estabelecido nas últimas edições do Guia do PNLN concernente ao ensino de matemática nos anos iniciais das publicações de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016.

A partir desta análise, Amorim (2016) considerou que no primeiro momento entre 2004 e 2007 os objetivos do material em relação ao ensino de estatística propiciou aos alunos olharem para a funcionalidade deste conteúdo, de forma a refletirem sobre os conhecimentos aprendidos e não apenas aprenderem sobre gráficos e suas representações. Foi possível notar uma preocupação para que os dados apresentados tivessem uma vinculação com o cotidiano em seu aspecto físico e social e também dentro de uma perspectiva de pesquisa.

Nos anos posteriores, o programa irá seguir a mesma perspectiva, sendo que nos Guias de 2007, 2010, 2013 e 2016 haverá um trabalho de articulação entre os demais blocos de conteúdo da Matemática, de forma que os temas não sejam trabalhados de forma individual, mas sim de maneira vinculada, estabelecendo relações com outros conteúdos e consequentemente interpretando informações do cotidiano.

O trabalho a seguir intitulado "Noções básicas de Probabilidade: o que os livros sugerem, o que os professores conhecem", de Michaelle Renata Moraes de Santana, abarca sobre a defesa de que o ensino da probabilidade deve ser construído com as crianças desde os primeiros anos de escolarização, desta forma, segundo a autora, faz-se necessário de que os professores promovam uma formação, pela qual os alunos sejam estimulados a solucionar diversos problemas em que possam utilizar estratégias que envolvam eventos prováveis, improváveis e impossíveis. Com o intuito de validar esta discussão, a autora (Santana, 2016) buscou analisar 11 livros do 5º ano do Ensino Fundamental evidenciando situações em que são destacadas a introdução da probabilidade.

Para esta análise, Santana (2016) explica que os livros didáticos são materiais utilizados pelos docentes e que são recursos presentes na sala de aula. Desta forma, discute que uma análise seria interessante no sentido de entender como esses materiais abordam o conceito de probabilidade, buscando identificar quais noções são apresentadas pelos autores, bem como as definições que os professores julgam importantes no desenvolvimento desse conhecimento da Matemática.

Para esta investigação foram utilizados os seguintes procedimentos: seleção de forma aleatória de 11 coleções aprovadas pelo PNLN 2007 e a realização de uma entrevista semi-estruturada com oito professores do Ensino Fundamental de escolas públicas, sendo quatro dos anos iniciais e quatro dos anos finais.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Santana (2016) conclui que os livros didáticos não abordam bem a probabilidade e, quando o fazem, isso acontece de maneira descontextualizada e fragmentada. Por vezes, o assunto é trabalhado articulado com outros conceitos como ideia de frações, combinatória e porcentagem, não dando a devida relevância a definição do conteúdo em si mesma.

O último trabalho que versa sobre a temática em 2016 intitula-se "O Ensino da Estatística: competências a serem desenvolvidas" de Dalcio Schmitz. Esse artigo busca elencar as grandes dificuldades encontradas no ensino da estatística, cujo objetivo é levar o estudante a compreender e naturalmente vivenciar e usar a estatística em seu cotidiano. Para isso, Schmitz (2016) valeu-se de um estudo bibliográfico que visasse debater sobre questões ligadas ao ensino da estatística, dentro dos aspectos que explorassem as três competências deste objeto de estudo: literacia, raciocínio estatístico e pensamento estatístico.

Sobre o raciocínio estatístico, Schmitz (2016) explica que é a maneira que uma pessoa raciocina com ideias estatísticas e faz sentido com as informações estatísticas. Ainda argumenta a partir de estudos de Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011) que este campo do conhecimento busca compreender "[...] um processo estatístico e ser capaz de explicá-lo, além de interpretar por completo os resultados de um problema baseado em dados reais" (Schmitz, 2016, p. 4).

Em suas conclusões, Schmitz (2016) pondera que no cotidiano é fundamental lidar com dados estatísticos, uma vez que, cada vez mais tem sido essencial para nossos estudantes interpretarem tabelas e gráficos e nesta direção, compreender o processo envolvido para que tornem-se cidadãos críticos e questionadores do procedimento estatístico adotado.

Considerações finais

Ao longo do presente artigo objetivamos apresentar o que dizem trabalhos publicados em uma das edições do Encontro Nacional de Educação Matemática, sendo esta a 12ª edição (promovida no ano de 2016). Para este fim, realizamos um mapeamento nos anais da referida edição e, com base neste procedimento, foi possível observar que os trabalhos analisados nos descritores "Educação Estatística" e "Pensamento Estocástico" remetem-se, em especial, aos conhecimentos do professor, preocupando-se com o desenvolvimento dos conteúdos, principalmente nos aspectos conceituais necessários para que os docentes possam auxiliar os alunos na elaboração dos saberes estatísticos. Também são fomentadas discussões visando trabalhar estratégias que cumpram papel de apoiar os docentes na articulação do conteúdo com outras áreas de conhecimento dentro da Matemática (de modo interdisciplinar).

A partir dos achados da pesquisa, até o presente momento, é possível fazer a afirmação de que não existem, ao menos no período aqui apresentado, artigos que sejam resultados de investigações no campo da formação continuada em contextos colaborativos, característica esta central na proposta que estamos a desenvolver no



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

doutorado. A aproximação com a produção do evento em questão trouxe ainda o entendimento da relevância do aprofundamento em reflexões e estudos na área, isso porque acreditamos que debates voltados para esta temática irão trazer contributos para o repensar do currículo da formação inicial dos professores dos primeiros anos, bem como a necessidade de um olhar mais atento de como a formação continuada desses docentes vem sendo desenvolvida.

Referências

AMORIM, Natália Dias. Estatística nos anos iniciais: o currículo prescrito nos guias do PNLD. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática*, 12., 2016, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p.34-44.

ARAÚJO, Ednei Leite. Educação Estatística: História e Memória. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática*, 12., 2016, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p.18-30.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAMPOS, Celso Ribeiro; WODEWOTZKI, Maria Lúcia Lorenzetti; JACOBINI, Otávio Roberto. **Educação Estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CAZORLA, Irene Maurício; KATAOKA, Verônica Yumi; Silva, Claudia Borim da. Trajetória e Perspectivas da Educação Estatística no Brasil: um olhar a partir do GT-12. *In: Celi Espasandin. Lopes, Cileda de Queiroz e Silva Coutinho e Saddo Ag Almouloud. (Orgs). Estudos e Reflexões em Educação Estatística*. São Paulo: Mercado das Letras.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo-SP. 2004.

GOMES, Maristela Gonçalves. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, n. 6, ano 2, p. 423-437, set./dez. 2002.

LOPES, Celi Espasandin. A educação estocástica na infância. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p.160-174, mai. 2012.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

LOPES, Celi Espasandin. O ensino da estatística e da probabilidade na Educação Básica e a formação dos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP. v. 28, n. 74, p. 57-73, jan-abr. 2008.

LOPES, Celi Espasandin; MORAN, Regina Célia. A estatística e a probabilidade através das atividades propostas em alguns livros didáticos brasileiros recomendados para o ensino fundamental. In: Conferência Internacional "Experiências e expectativas do ensino de Estatística – desafios para o século XXI", n. 2, 1999. **Atas...** Florianópolis, Santa Catarina, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATEMÁTICA. **Parecer sobre o documento "Metas Curriculares" para o Ensino Básico - Matemática**. Lisboa: SPIEM, 2012.

MIRANDA, Maria Aparecida. Estatística e Matemática no Ensino Fundamental I pela Atividade Orientadora de Ensino. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12., 2016, São Paulo, **Anais [...]** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p. 78 - 90.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, v. 2, n. 12, p. 29-43, 1996.

SANTANA, Michaelle Renata Moraes. Noções básicas de Probabilidade: o que os livros sugerem, o que os professores conhecem. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12., 2016, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p.110-122.

SCHMITZ, Dalcio. O Ensino da Estatística: competências a serem desenvolvidas. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12., 2016, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p.130-142.

SILVA, Michelle Fernanda. SEKI, Jeferson Takeo Padoan. A Estatística na Educação Matemática e Educação Estatística: uma análise acerca dos anais do encontro paranaense de educação matemática de 2015. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12. 2016, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p.162-174.

SILVA, Roseli Alves. Ensino de Estatística: Comparação das propostas de conteúdos curriculares no Brasil e em Portugal. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12. 2016, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. p.177-187.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

RECURSOS ADOTADOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: alternativas encontradas por professores(as) formadores(as) em cursos de Pedagogia

Mariany Fonseca Garcia

UFSCar – marianygarcia@estudante.ufscar.br

Klinger Teodoro Ciriaco

UFSCar - klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que buscou compreender a visão de professores(as) formadores(as) em relação às disciplinas de Matemática em cursos de Pedagogia de Universidades públicas paulistas durante o ensino remoto. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e o instrumento de produção de dados foi formulários *on-line* para compreender a vivência do público-alvo em tempos de pandemia da Covid-19. Dado o recorte temático, neste trabalho, olhamos para o objetivo de identificar os recursos adotados no período pandêmico pelos(as) professores(as). Os resultados apontam para a tentativa de adaptação dos materiais



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

manipuláveis, a importância da interação para o processo de ensinar e aprender e para a necessidade de adaptação das disciplinas. A pesquisa contribuiu para refletir sobre os desafios e adaptações no contexto analisado e apontou para possíveis implicações do ensino remoto no pós-pandemia.

Palavras-chave: Educação Matemática. Ensino Remoto. Pedagogia.

Introdução

Este trabalho refere-se a um recorte dos resultados finais de uma pesquisa de Iniciação Científica, vinculada à Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desenvolvida pela primeira autora sob orientação do segundo autor entre os anos de 2020 a 2024. O estudo foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo N. 2020/11869-1, e teve como objetivo principal compreender como se estruturou uma disciplina de Matemática em um curso de Pedagogia de uma Universidade pública paulista durante o ensino remoto. A investigação envolveu a inserção da bolsista no contexto da disciplina elegida por meio de um processo de observação participante e, ao findá-la, foram elaborados questionários, via *Google* Formulários, destinados ao formador e aos discentes a fim de compreender as perspectivas destes dois grupos.

Ao se deparar com uma grande quantidade de questionamentos e possibilidades no final dos 12 primeiros meses iniciais, a pesquisa foi prorrogada para buscar compreender a visão de professores(as) formadores(as) a respeito da realização de sua atuação com a Matemática nos cursos de Pedagogia das Universidades públicas do estado de São Paulo durante o ensino remoto. Nesta nova etapa de investigação, foram elaborados questionários, via *Google* Formulários, destinados aos(as) formadores(as) das disciplinas em questão com o propósito de compreender suas perspectivas sobre o desenvolvimento das aulas no contexto da pandemia.

Neste trabalho, apresentaremos um recorte dos resultados finais da pesquisa, especificamente no que diz respeito ao questionário dos formadores e das formadoras, elaborado na segunda etapa de investigação. Para isso, serão expostas, para além desta introdução, as seguintes seções: Referencial Teórico, em que nos apoiamos na literatura para entender o contexto do ensino remoto; Metodologia, onde demonstramos o percurso metodológico da investigação; Análise dos Resultados, em que serão reveladas as análises do estudo; Conclusão, sendo o espaço destinado aos dizeres finais.

Referencial Teórico

No contexto da pandemia de COVID-19, a educação teve que se reinventar para garantir o isolamento físico necessário para o combate à transmissão da doença. Devido a isso, a alternativa encontrada foi a instituição do ensino remoto em que estudantes e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

professores poderiam participar das aulas e constituir processos de ensino e de aprendizagem dentro de suas próprias casas a partir das tecnologias digitais e da internet.

É essencial dizer que o ensino remoto se assemelha com a Educação à Distância (EaD), mas não trata-se da mesma metodologia. Para explicar este fato, Burci, Santos, Mertzig e Mendonça (2020) ressaltam que a EaD é uma modalidade de ensino *online* consolidada no Brasil e que possui regulamentação em legislação própria, enquanto o ensino remoto foi a tentativa da transposição das aulas presenciais para as dinâmicas virtuais e teve um caráter provisório e emergencial devido à crise pandêmica.

Frente à realidade inédita do ensino remoto, os professores, que estavam acostumados com as vivências presenciais, se depararam com uma situação única e desafiadora: ensinar através das telas. Para Santos (2020), os docentes sofreram diversos desafios durante este período e houve a necessidade de adaptação à nova realidade. Nesse sentido, Braga, Menezes, Seimetz, Silva e Silva (2021) afirmam que os desafios docentes estavam ligados aos novos esforços metodológicos e à necessidade de um investimento pessoal em tecnologias.

Ao adentrarmos na questão das dificuldades dos professores em se adaptarem ao ensino remoto e conduzirem suas aulas através das tecnologias digitais, a literatura aponta que estes desafios estavam relacionados à organização do tempo e julgamento da sociedade sobre o seu trabalho (Bessa, 2021), falta de poder decisório, sensação de que o ensino remoto garante uma aprendizagem menor em relação ao ensino presencial, sobrecarga de trabalho, falta de material adequado, falta de estrutura em casa e falta de domínio sobre as tecnologias (Leite; Lima; Carvalho, 2020).

Acreditamos que, perante tantos obstáculos, os docentes de escolas e universidades sofreram diversas inseguranças com relação à atuação com os estudantes e que isso pode ter se somado com as diversas dificuldades elencadas anteriormente. Além disso, é certo dizer que os docentes também foram acometidos com o grande contingente de desafios impostos pelo ensino remoto e pela pandemia de COVID-19, pois também tiveram que se adaptar, investir em tecnologias e aprender a aprender novamente, dessa vez através das telas e da internet, sem o olho no olho, sem as interações com os colegas e sem a presença da lousa e do giz.

Dado o contexto da nossa pesquisa, no que se refere à formação inicial de professores, é importante notarmos como foi o ensino remoto para o graduando em Pedagogia. Freitas, Valle e Pin (2021) afirmam que pedagogos em formação passaram por problemas no ensino remoto no que tange ao tempo para estudar, à necessidade e urgência em trabalhar para corroborar com o sustento familiar no período de crise e à falta de acesso à internet em boa qualidade.

Frente a este quadro geral, é possível imaginar que formadores e licenciandos das disciplinas de Matemática dos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas tiveram que se adaptar a diversos obstáculos impostos pelo momento emergencial e improvisado do ensino remoto. Neste cenário de incertas e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

imprevisibilidades, é preciso refletir sobre os recursos que foram inovadores para a prática pedagógica e que auxiliaram a aprendizagem discente. Este é o aspecto que vamos explorar neste trabalho nas seções seguintes.

Ademais, de forma geral, é possível perceber que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) foram ferramentas, herdadas da Educação à Distância, importantes para o transcorrer do ensino remoto (Burci; Santos; Miertzig; Mendonça, 2020). Neste cenário, alguns recursos nem tão convencionais também surgiram como fortes aliados para o trabalho pedagógico em tempos de pandemia: as redes sociais receberam destaque como aliadas dos docentes, tais como o *TikTok* (Santos; Carvalho, 2020) e o *Facebook* (Ciríaco; Silva; Garcia, 2021).

No entanto, mesmo que os AVAs e as redes sociais tenham auxiliado as aulas, cumpre salientar que as dificuldades impostas aos professores no início da pandemia poderiam ser amenizadas se houvesse um preparo prévio para estes profissionais agirem em situações de crise na educação. Desse modo, é necessário elencar a importância da formação continuada (Ferreira; Cruz; Alvez; Lima, 2020; Field's; Ribeiro; Souza, 2021; Santos, 2020). Mais especificamente, é preciso investir na formação docente, inicial e continuada, para inserir os professores na cultura digital, ou seja, tornar as tecnologias como aliadas dos processos de ensino e aprendizagem desde a licenciatura até o momento de exercer a profissão (Meinhardt; Vaz; Jung, 2021; Santos, 2020). Com uma formação sólida a respeito das tecnologias, os professores estariam mais preparados para ministrar aulas remotas e inserir estes conhecimentos no ensino presencial. Para Gomes e Carvalho (2020), há a necessidade de ter um olhar crítico sobre as tecnologias e, para os docentes em exercício, a formação continuada é o espaço adequado para isso, pois muda a percepção dos professores sobre as tecnologias na educação.

Diante de todo este contexto, Camas, Souza e Costa (2020) afirmam que é necessário estudar e refletir sobre os impactos da pandemia na educação. Com este objetivo, propomos a investigar os recursos adotados por formadores(as) de disciplinas de Matemática em cursos de Pedagogia de Universidades públicas do estado de São Paulo durante o ensino remoto. A seguir, detalharemos a metodologia do trabalho e a análise dos resultados.

Metodologia

Tal como anunciado anteriormente na seção de Introdução, este trabalho refere-se a um recorte dos dados finais de uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela FAPESP. Especificamente, o presente artigo se insere na segunda etapa de investigação que teve como objetivo geral "compreender a visão de professores a respeito da realização de suas disciplinas de Matemática nos cursos de Pedagogia em Universidades públicas do estado de São Paulo durante o ensino remoto" e os seguintes objetivos específicos: "Caracterizar as implicações da pandemia na prática pedagógica dos professores"; "Levantar indicadores de um processo de mudança da prática



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

pedagógica e implicações na formação de professores que ensinam Matemática durante o ensino remoto"; e "Identificar os recursos adotamos no período pandêmico pelos professores". Este último objetivo será o foco do recorte apresentado aqui.

A investigação, guiada pelos pressupostos de pesquisa qualitativa em Educação (Lüdke; André, 1986), que visa compreender a visão subjetiva dos sujeitos envolvidos na investigação.

A pesquisa foi feita a partir do *Google* Formulários e contou com duas seções de perguntas. A primeira buscou caracterizar os e as docentes, enquanto a segunda compreender suas experiências no ensino remoto.

O público-alvo da pesquisa correspondeu a um total de 14 profissionais que atendiam ao critério estabelecido de ser professor/a responsável pela área de Educação Matemática na Pedagogia em Universidade Públicas do estado de São Paulo. É pertinente destacar que o câmpus São Carlos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) não foi inserido, visto que este é o espaço de atuação do orientador da pesquisa. Dentre os contatos que estabelecemos, obtivemos respostas de 6 formadores e formadoras, que declaram ter entre 44 e 72 anos de idade e de 15 e 35 anos de atuação com a formação de professores. No que diz respeito ao gênero que se identificam, quatro professores declararam que se inserem no gênero masculino, enquanto duas professoras se identificam com o gênero feminino. A partir destas declarações e com o objetivo de manter o anonimato dos e das participantes, iremos nos referir a eles e elas da seguinte forma: Professora 1; Professora 2; Professor 3; Professor 4; Professor 5; e Professor 6.

A seção seguinte irá apresentar a análise dos dados do questionário referente ao recorte específico proposto para este trabalho.

Análise dos resultados

A respeito do último objetivo específico "Identificar os recursos adotamos no período pandêmico pelos professores", perguntamos se realizaram alguma adaptação na disciplina, na oferta remota, para trabalhar com materiais manipuláveis. As respostas dos professores contam que as adaptações foram: a utilização de materiais visuais; modificação da própria casa para servir como sala de aula em que era possível construir e manipular materiais; solicitação que os próprios estudantes construíssem seus materiais nas suas casas; busca de materiais on-line na internet; apresentação de pesquisas sobre os materiais manipuláveis; e mostrar os materiais através da câmera, de vídeos e jogos on-line.

Podemos perceber que os docentes modificaram suas práticas de trabalhar os materiais manipuláveis em sala de aula através do uso de materiais on-line e visuais ou a partir de sua construção com recursos físicos em suas próprias casas. É notável que esta foi uma improvisação necessária, a fim de que os futuros professores que ensinarão



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Matemática não ficassem sem o acesso aos materiais manipuláveis que seriam expostos no ensino presencial.

Talvez uma alternativa para trabalhar com materiais manipuláveis durante o ensino remoto seja algo parecido com que Silva, Lozano, Menezes, Souza e Petito (2023) relataram a respeito da construção de uma oficina de materiais manipuláveis em uma disciplina de Matemática em um curso de Pedagogia durante o ensino remoto. A oficina foi dividida em três momentos: construção de materiais manipuláveis com materiais de baixo custo, em que todos os estudantes matriculados puderam ter acessos aos seus próprios materiais manipuláveis através das instruções da professora; exploração simultânea dos materiais manipuláveis durante aulas síncronas, de maneira livre no primeiro momento; e segundo momento da exploração síncrona em que os estudantes foram convidados a resolver problemas sobre sistema de numeração decimal após a exploração orientada pela professora. Talvez esta fosse uma alternativa mais acessiva e que envolvesse os estudantes na produção e compreensão acerca dos próprios materiais manipuláveis.

Quando questionados sobre a relevância das estratégias recorridas para a aprendizagem dos estudos, obtivemos as seguintes respostas:

Professora 1: Fiz o que foi possível. Naquela situação, a relevância seria a compreensão das potencialidades e usos dos materiais.

Professora 2: Penso que como cada atividade possibilitava reflexão e debate, as estratégias foram eficazes para a maior parte dos alunos.

Professor 3: Penso que elas foram adequadas ao momento de pandemia e distanciamento.

Professor 4: Maior interação entre os sujeitos; envolvimento nas práticas de ensino; reconhecimento da realidade das escolas de educação básica; compreensão dos fundamentos da Matemática; e, principalmente, articulação entre teoria e prática, fundamentada na perspectiva teórica de que é a aprendizagem que orienta o desenvolvimento.

Professor 5: Numa situação de isolamento foi o possível de ser feito com perdas significativas no aproveitamento esperado.

Professor 6: As estratégias adotadas foram relevantes dentro do contexto do ensino remoto para que os alunos pudessem compreender os conceitos matemáticos, bem como alguns recursos metodológicos para o ensino da matemática escolar. As estratégias tentaram minimizar os efeitos do ensino remoto no que diz respeito ao uso de determinados materiais didáticos. (Questionário dos Formadores, *Google* Formulário).

Com base nas respostas, a relevância das estratégias é dada, pelos(as) professores(as), devido às interações reflexivas, aprendizagem dos conteúdos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

matemáticos e de conhecimentos acerca da educação e uso de materiais. Podemos inferir que os docentes se preocuparam em formar professores crítico-reflexivos, que entendem sobre o conteúdo, a didática do conteúdo e sobre seu papel transformador de educador. Todos os esforços dos formadores, ao que tudo indica, são em decorrência da necessidade de promoção do diálogo nas aulas síncronas, uma vez que foi recorrente nas respostas a falta de interação com os estudantes, muitas vezes com câmeras fechadas.

É importante destacar o aspecto reflexivo na formação docente elencado nesta questão, pois, de acordo com Bonfante, Bett e Bittencourt (2018, p. 92), este processo deve ser pensado "[...] por meio da reflexão, da pesquisa e da transformação social voltada para a construção da profissionalização de práticas coerentes e responsáveis que promovam o real exercício de cidadania e democratização do ensino [...]"

No contexto de formar o futuro professor que ensinará Matemática, é importante envolver a reflexão a fim de que estes licenciandos entendam não somente os conteúdos matemáticos, mas também como ensiná-los de forma contextualizada e problematizadora para as crianças, de forma que estas entendam o papel da Matemática e a relação entre o abstrato visto na sala de aula e o prático vivido no seu cotidiano.

Por fim, a terceira pergunta deste grupo, referiu-se a quais outras estratégias julgam pertinentes, mas que, possivelmente, tenham encontrado dificuldades de efetivá-las. Em resposta, encontraram limites relacionados: às atividades de interação entre grupos de alunos; à necessidade de reduzir o tempo de aula; a falta de acesso das tecnologias por parte dos alunos menos favorecidos socialmente; a parceria com estágios; e utilização de jogos físicos. Novamente, as interações são citadas fortemente como obstáculos para a prática dos professores. Acreditamos que, ao interagir com o aluno, o docente consegue perceber se há aprendizagem ou não, quais seriam os conteúdos com maiores dificuldades e qual seria sua orientação para a continuação da disciplina e, sem isso, no ensino remoto, os formadores perderam uma forma importante de avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Inferimos também que, sem interagir, o professor sofria de uma certa solidão nas aulas devido ao seu caráter monólogo. Além disso, vale o destaque à redução do tempo das aulas, à falta de acesso aos meios digitais e a perda de práticas que ocorreriam no ensino presencial. O primeiro fator dificultou o trabalho docente devido à consequente necessidade de encurtar a disciplina e, possivelmente, ter que optar por algum conteúdo em detrimento de outro. O segundo fator também é preocupante, pois demonstra que nem todos os discentes tiveram condições de acompanhar a graduação em termos tecnológicos, o que pode resultar em fracasso escolar e evasão. O terceiro revela uma das maiores dificuldades de lecionar no ensino remoto devido ao limite que se coloca nas metodologias docentes e na consolidação dos conteúdos.

Na visão de Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), há uma carência de políticas públicas no Brasil para lidar com situações de emergência e isso impactou, negativamente, na educação durante a pandemia em todos os níveis de ensino. Para as



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

autoras, é necessário realizar um planejamento emergencial a nível local, regional e nacional para casos excepcionais.

Desse modo, concordamos com as autoras a respeito da urgência em tomar atitudes de prevenção de situações que poderiam ser evitadas, como, no caso, há a necessidade de ampliar o acesso às tecnologias digitais, desde a Educação Básica, para que, no Ensino Superior, especificamente em nosso caso na licenciatura em Pedagogia tal apropriação possa fornecer melhores condições à exploração de conceitos matemáticos.

Conclusão

Pode-se afirmar, com base no exposto sobre o terceiro objetivo específico, “Identificar os recursos adotados no período pandêmico pelos professores”, que os formadores improvisaram formas de trabalhar os materiais manipuláveis, ressaltaram a importância da interação para a aprendizagem e a avaliação dos estudantes, apontaram adaptações em suas disciplinas e denunciaram a desigualdade social de acesso às tecnologias.

De forma geral, a pesquisa contribuiu para o direcionamento do olhar para os anseios e estratégias de formadores e formadoras de disciplinas de Matemática em cursos de Pedagogia de Universidades públicas do estado de São Paulo. A partir desta perspectiva, foi possível observar dificuldades em lecionar no ensino remoto, que deixaram marcas na prática pedagógica das formadoras e dos formadores. Sendo assim, ao evidenciar a necessidade de utilizar a tecnologia nas aulas e reinventar práticas pedagógicas, o estudo pode anunciar novas práticas e desafios para a formação matemática e para o ensino de Matemática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no pós-pandemia.

Referências

BESSA, Sonia. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. **Devir Educação**, Lavras, Edição Especial, p. 183-205, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acesso em: 13, junho. 2024.

BONFANTE, Juliana Gaspar Colombo; BETT, Monica Bez Batti; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Contribuições De Giroux, Tardif E Contreras Para Pensar A Formação De Professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 3, p. 79-93. 2018.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/386?articlesBySimilarityPage=1>. . Acesso em: 13 jun. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

BRAGA, Maria Dalvirene; MENEZES, Josinalva Estacio; SEIMETZ, Rui; SILVA, Poliana Maria da; SILVA, Samara Araújo da. Um Estudo Comparativo sobre as Impressões de Alunos das Licenciaturas no Ensino Remoto em Duas Universidades Públicas. **Perspectivas da Educação Matemática**, [s. l], v. 14, n. 34, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/12602>. Acesso em: 13, jun. 2024.

BURCI, Taissa Vieira Lozano; SANTOS, Ana Paula de Souza; MERTZIG, Patrícia Lakchmi Leite; MENDONÇA, Camila Tecla Morteau. Ambientes Virtuais De Aprendizagem: a contribuição da Educação a Distância para o ensino remoto de emergência em tempos de pandemia. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. l], v. 11, n. 2, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248136/pdf_1. Acesso em: 13, jun. 2024.

CAMAS, Nuria Pons Vilaedell; SOUZA, Fernando Roberto Amorim; COSTA, Carmen Sílvia da. Narrativa De Uma Experiência Na Pós-Graduação: Entre os vícios do presencial e a presença do digital. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. l], v. 11, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248285>. Acesso em: 13, jun. 2024.

CARDOSO, Cristiane Alvez; FERREIRA, Valdivina Alvez; BARBOS, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, [s. l], v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 13, jun. 2024.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; SILVA, Danielle Abreu; GARCIA, Mariany Fonseca. O Facebook como Alternativa de Trabalho na Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, [s. l], v. 14, n. 35, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/12757>. Acesso em: 13, jun. 2024.

FERREIRA, Leonardo Alvez; CRUZ, Brasiliana Diniz da Silva; ALVES, Aureliano de Oliveira; LIMA, Ivoneide Pinheiro de. Ensino De Matemática E COVID-19: práticas docentes durante o ensino remoto. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. l], v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/247850>. Acesso em: 13, jun. 2024.

FIELDS, Karla Amânico Pinto; RIBEIRO, Katia Dias Ferreira; SOUZA, Raquel Aparecida. Utilização De Metodologias Ativas Apoiadas Em Tecnologias Digitais Para O Ensino De Química: Um Relato De Experiência. **Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/11890>. Acesso em: 13, jun. 2024.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre de; VALLE, Márcia Perini.; PIN, Valéria Vieira dos Santos. Êxitos e desfechos no ensino, pesquisa e extensão do curso de Pedagogia da FACELI durante a pandemia da COVID-19. **Devir Educação**, Lavras, Edição Especial, p. 161-182, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/404>. Acesso em: 13, jun. 2024.

GOMES, Eber Gustavo da Silva; CARVALHO, Ana Beatriz. As Estratégias Dos Docentes Com O Uso De Tecnologias Digitais No Contexto Pandêmico Da COVID-19. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. l], v. 11, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248284>. Acesso em: 13, jun. 2024.

LEITE, Nahara Moraes; LIMA, Elidiane Gomes Oliveira de; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os Professores E O Uso De Tecnologias Digitais Nas Aulas Remotas Emergenciais, No Contexto Da Pandemia Da Covid-19 Em Pernambuco. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. l], v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248154>. Acesso em: 13, jun. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEINHARDT, Moana.; VAZ, Douglas; JUNG, Hildegard Susana. Saberes emergentes do período pandêmico no curso de Pedagogia: percepções discentes sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação. **Devir Educação**, Lavras, Edição Especial, p. 227-246, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/413>. Acesso em: 13, jun. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

SANTOS, Kleber Emmanuel Oliveira; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Mídias Sociais E Educação Em Tempos De Pandemia: o TikTok como suporte aos processos de ensino e aprendizagem. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. l], v. 11, n. 2, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248135>. Acesso em: 13, jun. 2024.

SANTOS, Keila Mendes dos. A Aula Não É Mais Presencial, E Agora? Tecnologias e experiências docentes em tempos de COVID-19. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. l], v. 11, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248131>. Acesso em: 13, jun. 2024.

SILVA, Daniela Mendes Viera da; LOZANO, Abel Rodolfo Garcia; MENEZES, Fabio; SOUZA, Marcele Câmara de; PETITO, Priscila Cardoso. Experiências Do Laboratório De Matemática Em Casa Para A Licenciatura Em Pedagogia: Um Olhar Sob O Contexto Remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/70292>. Acesso em: 13, jun. 2024.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: narrativas e desafios na proteção de crianças e adolescentes no ambiente escolar

Jessie Ayumi Yamanaka

(IFMS Campus Naviraí - jessieayumi2@gmail.com)

Catia Silvana da Costa

(IFMS Campus Naviraí - catia.costa@ifms.edu.br)

Resumo: Este trabalho aborda a problemática da violência doméstica contra crianças e adolescentes no Brasil. Com base em um caso de ensino, analisou-se como uma escola lidou com uma situação de violência infantil, ocorrida durante uma atividade escolar rotineira. A opção metodológica pela abordagem qualitativa, com uso de narrativas como tipo de estudo e casos de ensino como instrumento de levantamento de dados, revela a complexidade das interações sociais e institucionais envolvidas, enfatizando-se a necessidade da sensibilidade, empatia e ação responsável por parte de educadores. Discute-se, inclusive, o papel crucial da legislação vigente, como a Lei N.º 13.431/2017 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, na proteção dos direitos das vítimas de violência. A análise revela deficiências na aplicação dessas leis no sistema educacional



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

que comprometem o bem-estar dos estudantes. É importante destacar a necessidade de identificar os problemas reais no sistema educacional, garantindo assim a aplicação correta das leis de proteção para crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Violência doméstica. Caso de ensino. Crianças e adolescentes.

Introdução

A violência doméstica, de acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, assume um papel significativo nos problemas de saúde pública no Brasil, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes, surpreendentemente, 81% dos casos de violência contra menores têm como cenário o ambiente doméstico (Brasil, 2021).

Com base nesses dados, o objetivo deste trabalho consiste em relatar e analisar um caso de ensino que tematizou a violência infantil no âmbito doméstico para refletir sobre como a sociedade se porta diante dessa problemática.

A violência contra crianças e adolescentes abrange diversas formas, como maus-tratos físicos e psicológicos, abuso sexual e negligência física, envolvendo também a falta de cuidados médicos básicos, alimentação adequada, higiene e apoio emocional para o desenvolvimento integral (Ferreira; Barbosa; Faria, 2020). Os autores ainda salientam que a negligência educacional também é abordada especialmente quando se refere à falta de condições necessárias para a formação intelectual e moral. Com crianças pequenas, essa forma de violência é frequentemente observada como maus-tratos cometidos por pais, mães, cuidadores e, também, por outras figuras de autoridade (Ferreira; Barbosa; Faria, 2020).

Assim, é fundamental uma análise cuidadosa referente à como a escola e a sociedade podem assegurar a proteção da criança e do adolescente diante de situações de violência, abuso sexual e outros perigos iminentes. Essa reflexão visa fornecer recursos que contribuam para uma compreensão mais abrangente das abordagens sociais diante da violência infantil, informando práticas e políticas que promovam um ambiente mais seguro para a criança na sociedade.

Metodologia

Este trabalho, de abordagem qualitativa, do tipo narrativas, faz uso de casos de ensino como instrumento de coleta de dados. A abordagem qualitativa, como método de pesquisa, não segue uma estrutura rigidamente definida, o que possibilita a imaginação e a criatividade dos pesquisadores ao conduzirem e explorarem novos enfoques em seus trabalhos (Godoy, 1995).

De acordo com André (1995), esse tipo de abordagem opera com princípios que rejeitam a manipulação de variáveis e a experimentação controlada, sendo o estudo do fenômeno em seu contexto natural sua característica distintiva, adotando uma perspectiva qualitativa que contrasta com o método quantitativo, o qual fragmenta



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

a realidade em unidades mensuráveis para análise isolada. Essa abordagem preconiza uma visão holística, que considera todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, e suas bases teóricas remontam à fenomenologia, abrangendo uma variedade de nuances nesse contexto (André, 1995).

Com relação às narrativas, Reali e Reyes (2009) afirmam que ao contar histórias é possível expressar análises e conversas alusivas às experiências no ensino, abordando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas para superá-los e os desfechos das aprendizagens discentes. No contexto educacional, são ferramentas poderosas para promover a reflexão docente (Reali, 2009), “pois trazem para a cena principal o panorama detalhado dos dilemas cotidianos enfrentados [...]” (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 19), desempenhando um papel fundamental ao ajudar na exposição de situações, na caracterização de problemas e na identificação de soluções potenciais nas práticas pedagógicas. Essas narrativas também revelam aspectos subjetivos, como pensamentos, motivações e frustrações que podem não ser facilmente perceptíveis (Rodrigues *et al.*, 2017).

Os casos de ensino, de acordo com Reali e Reyes (2009, p. 55), “ilustram eventos e situações complexas vividas por professores”, o que representa uma maneira de questionar o trabalho pedagógico, explorando os dilemas e obstáculos encontrados. Ao utilizar casos de ensino, é possível trazer à tona diferentes elementos presentes na cena educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda e facilitando processos reflexivos no contexto da prática docente (Reali; Reyes, 2009).

Para a realização deste trabalho, em um primeiro momento foram analisados cinco casos de ensino elaborados como requisitos em proposta de Avaliação Interdisciplinar nas Unidades Curriculares (UCs) “Políticas, Gestão e Legislação da Educação Profissional Tecnológica”, “Pesquisa em Educação Profissional”, “Trabalho, Politecnia e Sociedade” e “Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação” do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Naviraí. Os temas abordados nessas narrativas foram: suicídio; experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); falta de domínio de docentes em situações de aulas; crianças com déficit de atenção; e violência doméstica infantil.

Após a análise, foi escolhida a narrativa referente à violência doméstica infantil que mais se enquadra nos critérios para a elaboração de casos de ensino. Estes critérios, de acordo com Nono e Mizukami (2006, *apud* Reali; Reyes, 2009, p. 57-59), são: “escolher um incidente crítico”; “descrever o contexto”; “identificar os personagens do incidente”; “revisar a situação e a forma como agiu diante dela”; “examinar os efeitos de suas atitudes”; e “revisitar o incidente”.

Posteriormente, os dados foram organizados e analisados com base nos diálogos com a literatura estudada nas referidas UCs.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Abordagens Diante da Revelação de Violência Doméstica Infantil em Sala de Aula

O caso de ensino selecionado se refere a uma situação que ocorreu em uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental, na qual a professora unidocente propôs uma atividade de escrita de cartas. Apesar da maioria das crianças participarem entusiasmadamente, compartilhando suas aspirações futuras, uma delas abordou a professora em particular, pedindo sigilo ao compartilhar sua carta que revelava ter sido vítima de violência doméstica.

No caso de ensino relatado, a professora, sensível à gravidade do conteúdo, interrompeu a atividade para lidar com a situação em privado, mostrando sensibilidade e preocupação com o bem-estar da criança, conforme explícito no fragmento da narrativa: “A revelação sensível de uma possível violência durante uma atividade aparentemente inofensiva de escrita de cartas destaca a importância da empatia, da escuta atenta e da ação responsável que remete ao professor”.

A afetividade, de acordo com Freire (1996), desempenha um papel crucial na prática educacional, sendo um elemento essencial para estabelecer uma relação pedagógica eficaz. Os educadores, segundo o autor, não devem adotar uma postura neutra ou indiferente em relação aos sentimentos dos alunos, pelo contrário, devem buscar proativamente cultivar uma relação afetiva baseada no respeito mútuo, confiança e diálogo.

A situação apresentada no caso de ensino evidencia a complexidade da prática docente e dos desafios enfrentados pelos professores, ressaltando a responsabilidade moral destes não apenas no ensino dos conteúdos, mas, também, na formação ética, cidadã e social dos discentes.

A imprevisibilidade das experiências na sala de aula, como mencionado no texto, está ligada à complexidade intrínseca do conhecimento, o que se relaciona de forma direta com aspectos epistemológicos (Chauí, 2000). A epistemologia, de acordo com a autora, aborda a origem, a natureza, os limites e a validade do conhecimento. No contexto educacional, essa imprevisibilidade destaca que o conhecimento não se resume a uma simples transmissão de informações planejadas, mas representa um processo dinâmico e interativo, influenciado por diversos fatores, incluindo a subjetividade dos alunos e as situações imprevistas que surgem no ambiente escolar (Chauí, 2000).

Ao analisar o trecho da narrativa “a escola chamou os responsáveis pela criança, que relataram que os fatos presentes na carta não passavam de mentiras inventadas por ela e que em hipótese alguma, ela sofreu qualquer tipo de abuso ou violência. A coordenação da escola deu o assunto por encerrado”, nota-se que, ao aceitar a versão dos responsáveis sem investigar profundamente, a escola falhou em proteger adequadamente a criança. Tal situação suscita questões relativas à responsabilidade das instituições educacionais em garantir um ambiente seguro para todos os alunos (Oliveira; Silva; Maio, 2020).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Pessoa (2011) afirma que para lidar melhor com situações semelhantes, é crucial que a escola estabeleça protocolos explícitos para relatar casos de abuso a autoridades competentes, mesmo quando os responsáveis negam os fatos. Isso requer formação adequada para educadores e colaboração com serviços sociais para uma resposta eficaz. Priorizar a segurança e o bem-estar dos alunos é fundamental para criar um ambiente escolar seguro e acolhedor (Pessoa, 2011).

No contexto atual, de acordo com Ponce, Oliveira e Neri (2015), a sociedade enfrenta desafios significativos em relação à educação, especialmente no que diz respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, e a escola deve desempenhar um papel fundamental nessa abordagem, por meio da criação de ambientes propícios para que as crianças discutam seus direitos e se sintam seguras ao pedir ajuda. É essencial garantir que haja apoio adequado e encaminhamento correto dos casos para a rede de proteção, possibilitando a intervenção eficaz e a proteção das crianças e adolescentes em situações de violência (Ponce; Oliveira; Neri, 2015).

Harvey (2006), ao refletir a respeito de educação e sociedade, enfatiza que é fundamental considerar as condições dos alunos ao entrar na sala de aula, haja vista que situações como fome, desafios e dificuldades domésticas, podem influenciar de forma significativa no aprendizado e desenvolvimento destes, assim, é de extrema importância que haja uma transformação do cenário educacional ao conectar o aprendizado à realidade social discente.

Ao revisitar o incidente do caso de ensino, a professora destacou a importância de uma preparação para lidar com situações específicas:

Como professores, é imprescindível que estejamos preparados para lidar com situações delicadas como esta, e que saibamos seguir os protocolos adequados e acionando e colaborando com as autoridades apropriadas quando necessário. Penso também que a formação continuada com temas relacionados à proteção infantil e ética no ensino podem ser eficazes para ajudar os professores e profissionais da educação a tomar decisões informadas e cuidadosas em situações semelhantes que possam vir a acontecer no futuro.

Há um extenso aparato legislativo que dispõe e orienta a respeito da violência doméstica infantil. A Lei N.º 13.431/2017 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são exemplos legais significativos neste contexto.

A Lei N.º 13.431/2017 estabeleceu um sistema de garantia de direitos para crianças e adolescentes que são vítimas ou testemunhas de violência, assegurando um tratamento apropriado e respeitoso durante os procedimentos legais, visando proteger seus direitos e garantir que sejam ouvidos de maneira sensível, considerando, também, a condição de vulnerabilidade (Brasil, 2017). Além disso, de acordo com as disposições:

Art. 1.º Esta Lei normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, cria mecanismos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

para prevenir e coibir a violência, nos termos do art. 227 da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança e seus protocolos adicionais, da Resolução n.º 20/2005 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e de outros diplomas internacionais, e estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência.

Art. 2.º A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha (Brasil, 2017, p. 1).

Com base nesses artigos, a legislação estabelece não apenas mecanismos de prevenção à violência contra crianças e adolescentes, mas, também, medidas concretas de assistência e proteção, visando assegurar que desfrutem plenamente dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

A Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece, em seu Art. 131, que o Conselho Tutelar, é “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei” (Brasil, 1990, p. 1). Com relação aos Direitos Fundamentais e do Direito à Vida e à Saúde, o ECA dispõe no Art. 13 e no Art 94-A que:

Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (Redação dada pela Lei n.º 13.010, de 2014).

Art. 94-A. As entidades, públicas ou privadas, que abriguem ou recepcionem crianças e adolescentes, ainda que em caráter temporário, devem ter, em seus quadros, profissionais capacitados a reconhecer e reportar ao Conselho Tutelar suspeitas ou ocorrências de maus-tratos. (Incluído pela Lei n.º 13.046, de 2014) (Brasil, 1990, p. 1).

Com base nos artigos, é evidente que o papel do Conselho Tutelar é crucial para o cumprimento das leis, permitindo que todas as entidades, tanto públicas quanto privadas, tenham livre acesso para denunciar casos de violência ou abuso envolvendo crianças e adolescentes.

Além das legislações previamente mencionadas, é importante destacar que, conforme estabelecido pela Constituição Federal por meio da Lei N.º 9.970, o dia 18 de maio foi designado como o “Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes” (Brasil, 2000). Ao longo de todo mês de maio, promove-se também o “Maio Laranja” com o propósito de incentivar a realização de atividades voltadas para a conscientização, a prevenção, a orientação e o combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, bem como a promoção da conscientização e prevenção da violência infantil como um todo (Cunha, 2020).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Recentemente foi promulgada a Lei N.º 14.344, de 24 de maio de 2022, com o intuito de combater a violência doméstica e familiar e, por meio desta, criam-se “mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente” (Brasil, 2022). A respeito da violência doméstica e familiar:

Art. 2.º Configura violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente qualquer ação ou omissão que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico ou dano patrimonial.

Art. 8.º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, juntamente com os sistemas de justiça, de saúde, de segurança pública e de assistência social, os Conselhos Tutelares e a comunidade escolar, poderão, na esfera de sua competência, adotar ações articuladas e efetivas direcionadas à identificação da agressão, à agilidade no atendimento da criança e do adolescente vítima de violência doméstica e familiar e à responsabilização do agressor (Brasil, 2022, p. 1).

Conforme os artigos supracitados, é relevante ressaltar que, diante de suspeitas ou evidências de violência doméstica, docentes e profissionais da educação têm o dever de agir de acordo com os protocolos estabelecidos, visando proteger o bem-estar de crianças e adolescentes.

Considerações Finais

Considerando a análise do caso de ensino, torna-se evidente que, apesar da existência de leis destinadas à proteção de crianças e adolescentes, a aplicação dessas normativas enfrenta sérias deficiências. O sistema de ensino demonstra falhas na implementação da legislação, o que pode comprometer a proteção e o bem-estar de estudantes no ambiente escolar.

A escola mencionada na narrativa encerrou o caso confiando na declaração dos responsáveis, sem realizar uma investigação adequada. Essa decisão preocupa, uma vez que existe a possibilidade de os responsáveis estarem encobrindo a verdade, colocando a criança em uma posição vulnerável. Assim, a escola poderia ter acionado o Conselho Tutelar para avaliar o ocorrido, o que não aconteceu e revelou uma possível negligência, haja vista que carecia de profissionais especializados, como psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais, para lidar com essa situação, e os demais profissionais não estavam preparados para enfrentar essa realidade.

Muitos casos de violência e abuso sexual de crianças e adolescentes acontecem no círculo familiar, onde se perpetua um ciclo repetitivo no qual as vítimas tendem a considerar a situação como algo aceitável pela sociedade.

Por outro lado, diversas ações têm sido desenvolvidas a fim de minimizar os casos de violência e abuso contra a criança e o adolescente, entre estas o “Maio Laranja”, como uma forma de sensibilizar a sociedade referente à importância de protegê-los contra essas formas de violência. Em algumas instituições são realizadas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

formações com professores e profissionais da educação para atender as crianças e conhecer as suas especificidades.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. **Lei n.º 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 4 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.344, de 24 de maio de 2022**. Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 24 mai. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//_Ato2019-2022/2022/Lei/L14344.htm Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jul. 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Governo Federal do Brasil. **Violência contra crianças e adolescentes**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa> Acesso em: 24 jun. 2024.

CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. 7.^a ed. São Paulo, SP: Ática, 2000.

CUNHA, Maria Leolina Couto. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes - abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional**. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf> Acesso em: 24 jun. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

FERREIRA, Jéssica Samara de Albuquerque *et al.* **Impactos da violência doméstica no desenvolvimento infantil e adolescente.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia), Centro Universitário de Anápolis, UniEVANGÉLICA, Anápolis, Goiás, 2020. Disponível em: <http://45.4.96.19/bitstream/ae/17360/1/IMPACTOS%20DA%20VIOL%c3%8aNCIA%20DOM%c3%89STICA%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL%20E%20ADOLESCENTE.docx.pdf> Acesso em: 24 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25.^a ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun., 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf> Acesso em: 27 nov. 2024.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15.^a ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro, RJ: Edições Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Marcio de; SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Violência sexual contra crianças e adolescentes: a escola como canal de proteção e denúncia. **Revista Perspectiva**, v. 38, n.º 4, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65526/45238> Acesso em: 27 jun. 2024.

PESSOA, Alex Sandro Gomes. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual:** risco e proteção. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c8fe8826-0b0b-4c9b-abd4-2340159712cf/content> Acesso em: 27 jun. 2024.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n.º 2, p. 331-349, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/23663> Acesso em: 25 jun. 2024.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro *et al.* Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/formação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 26, n.º 61, p. 13-30, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v26n61/2238-2097-repub-26-61-00013.pdf> Acesso em: 24 jun. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Eixo 3

Gestão e Políticas Educacionais

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: para além do Índice de aprovação dos estudantes

Profa. Ma. Junias Belmont Alves

(EMCC - junias31@hotmail.com)

Prof. Me. Fernando Schlindwein Santino

(UFSCar - fernando.santino@estudante.ufscar.br)

Resumo: Na gestão democrática a participação efetiva de todos os componentes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar é o meio mais eficaz de construí-la mais competente e compromissada com a sociedade. Objetivamos compreender em que medida a gestão democrática pode contribuir para o aumento do índice de aprovações dos estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado do Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-analítico, a qual optamos pela abordagem qualitativa. Ao findar podemos evidenciar que a gestão escolar e a sua equipe buscam promover ações para além do que pode ser medido/enumerado pelas avaliações externas, com a formação continuada dos professores, na modalidade roda de conversa, com o psicólogo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

abordando sobre a inclusão e o "Projeto 200 dias de leitura" com foco na alfabetização, frisando a importância da leitura e escrita para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação. Gestão Democrática. Ensino Fundamental.

Introdução

Objetivamos compreender em que medida a gestão democrática pode contribuir para o aumento do índice de aprovações dos estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado de Mato Grosso do Sul.

Para a realização da pesquisa utilizamos de dados da literatura da área, bem como de informações acerca da escola municipal selecionada. A escola Carlos Chagas, se localiza no município de Mundo Novo, no estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do país. Sua população, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 18.366 habitantes em 2023 (Brasil, 2023). Atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade regular de ensino nos períodos matutino e vespertino. No período noturno, a escola atende estudantes dos anos iniciais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente a escola possui 725 matriculados nos três turnos. Dispõe de atendimento pedagógico, disciplinar e de orientação educacional. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são encaminhados para sala de reforço, sendo duas em cada turno, uma que atende alunos de segundos e terceiros anos e outra de quartos e quintos anos. Além disso, possui sala de recursos para atender alunos que possuem alguma deficiência.

Neste ano de 2024, a escola começou a atender uma turma de educação em tempo integral, sendo uma turma de quarto ano regular no período matutino e no contraturno, vale destacar que estes alunos têm aulas de: coral, cordas (violão e ukulele), robótica, Língua Brasileira de Sinais (Libras), xadrez e reforço escolar. Explicaremos mais acerca da escola selecionada, na seção metodológica deste trabalho. A título de contextualização, a primeira autora deste trabalho é diretora da escola e o segundo autor é ex-aluno desta instituição.

O artigo está organizado com a seguinte estrutura para além desta introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos dados e as considerações finais.

Referencial teórico

A Gestão Educacional é organizada com base nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, cada sistema tem um papel a desempenhar no contexto educacional do país. Por exemplo, a Educação Básica é responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios. Já a Gestão Escolar busca garantir que os



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

profissionais, os materiais escolares e a estrutura da escola proporcione um ambiente favorável à educação dos estudantes.

Em estudos anteriores, a diretora, primeira autora deste artigo, pôde evidenciar algumas ações necessárias para as pessoas que ocupam/estão no cargo de diretor de escola. Nas palavras de Alves (2019, p. 7):

Durante este tempo na gestão foi possível compreender que em uma gestão verdadeiramente democrática e participativa o gestor deve se despir de preconceitos, superioridade ou egoísmo, pois aceitar ideias e opiniões, algumas vezes divergentes é, claramente, uma necessidade para o crescimento do grupo de trabalho e requer mudança de ideias, de comportamento e de atitudes. As escolas precisam de gestores com condições de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, que exerçam um trabalho de equipe auxiliando-os a identificar suas necessidades de formação, de forma que possam adquirir as habilidades necessárias para uma educação de qualidade.

A autora amplia a discussão comentando que "O trabalho de gerir uma equipe, composta de diversos seguimentos nem sempre é possível, se não houver, além de conhecimento específico, empatia, confiança, delegação de funções, aceitação de diferenças" (Alves, 2019, p. 6). O diretor de escola é a pessoa responsável em organizar e orientar as questões administrativas da escola, além de cuidar também das tarefas pedagógicas.

Em princípio, a palavra direção pode ser utilizada indistintamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência etc. Aqui nos interessa a identificação que comumente se faz entre direção escolar e administração escolar; ou entre diretor escolar e administrador escolar. Essa identificação fica bastante visível na exigência, que normalmente se faz, de que o diretor de escola tenha uma formação em administração escolar (ou gestão escolar) (Paro, 2010, p. 768).

No entanto, gerir democraticamente uma escola, vai além de conhecimentos apenas administrativos, exige-se conhecimentos pedagógicos, de legislações e acima de tudo de relacionamentos interpessoais.

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), anunciam a gestão democrática como fundamental para o funcionamento com qualidade das escolas. A CF, no capítulo III, da educação, da cultura e do desporto, seção I, da educação, sublinha a importância da "[...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Brasil, 1988, p. 91). Há algumas ressalvas acerca deste trecho da CF como, por exemplo.

Em primeiro lugar, o adjetivo público foi acrescentado à palavra ensino, excluindo a extensão da gestão democrática ao ensino privado. Em segundo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

lugar, a expressão genérica na forma da lei delegou sua exequibilidade à legislação complementar (...) Além disso, a ideia da gestão democrática do ensino não recebeu mais nenhuma referência ao longo de todo o texto constitucional. (Adrião; Camargo, 2001, p. 67).

Já na LDB, em seu artigo 3, inciso VIII, onde tratam dos princípios, encontramos que:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996, p. 5).

Para além do que está posto nos documentos e nas leis, nós sabemos que o diretor de escola também é responsável por inúmeras questões que não podem ser previstas na legislação, por exemplo, quando alguma pessoa pretende resolver um problema em relação a aprendizagem do aluno ou brigas entre os mesmos, ao chegar na escola, a primeira pessoa que ela busca conversar é o diretor "Mesmo entre a população usuária, quando alguém se refere ao cargo, é ao de diretor que se reporta, não ao de administrador; e praticamente ninguém vai à escola à procura do administrador, mas sim do diretor escolar" (Paro, 2010, p. 769). Além disso, Lück, (2009, p. 22) menciona responsabilidades outras para os gestores escolares:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Podemos evidenciar que para Lück, (2009) a Gestão Escolar se caracteriza como um ato compromissado com a democracia, bem como está ligada às políticas educacionais públicas com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes. Concordamos com Vitor Henrique Paro ao elaborar a síntese:

[...] diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios. (Paro, 2010, p. 777).

Acreditamos que com base na gestão democrática e participativa podemos, juntos, construir um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os funcionários da escola e, principalmente, contribuir com a qualidade da educação, refletindo no índice de aprovação dos estudantes.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-analítico, a qual optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que esta envolve:

[...] pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objectos foram produzidos e como isso afecta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar. Também envolve saber quando descartar certos conjuntos de dados como sendo de valor duvidoso e quando os manter. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 200).

No entanto, com isso, não quer dizer que não faremos uso de dados quantitativos, tendo em vista que:

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem sugerir tendências num local se, por exemplo, o número de estudantes que é coberto tem aumentado ou diminuído. Podem também fornecer informação descritiva (idade, raça, sexo, estatuto socioeconómico) acerca da população servida por um programa educacional em particular. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva (Bogdan; Biklen, 1994, p. 194).

Acreditamos que com o uso desta metodologia será possível atingir o objetivo do estudo. Para facilitar a compreensão, conforme já anunciado na introdução do artigo, explicaremos mais acerca do contexto da escola municipal.

No ano de 2023, a atual diretora, primeira autora deste artigo, assumiu a escola por meio de aprovação em avaliação escrita, com o mandato de dois anos. A atual direção em seu plano de gestão tem como objetivo principal contribuir para melhoria e a democratização da unidade escolar, propiciando qualidade ao ensino através do compromisso com o processo pedagógico com possibilidade de formação eficaz e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

eficiente de um cidadão crítico, autônomo, participativo e atuante na sociedade da qual faz parte. E ainda promover a qualidade da aprendizagem melhorando a escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) além da meta projetada.

Para que os objetivos propostos sejam atingidos durante a gestão, algumas mudanças se fizeram necessárias desde o início do ano letivo. Uma vez na semana durante a hora/planejamento, os professores de todas as disciplinas, orientados pelo coordenador pedagógico definem as ações e propostas pedagógicas para a semana, discutem dificuldades em relação a alunos ou a metodologia. Uma vez no bimestre a direção realiza reunião de alinhamento pedagógico com coordenadores pedagógicos, disciplinares e orientadores educacionais. Definem metas e estratégias de trabalho, para posteriormente realizarem reuniões com todos os professores para refletirem sobre o trabalho, ouvir os anseios e dificuldades do grupo. A direção realiza reuniões regularmente com o seguimento de funcionários da secretaria, da limpeza, merenda e vigias, para que todos entendam seu papel dentro do âmbito escolar, colaborando com o processo administrativo.

Ao final de cada bimestre é realizado o conselho de classe, todos os professores das turmas participam, para este momento cada turma, conta com uma planilha individual de aluno, para que seja registrado toda a situação de vida escolar do aluno, dificuldades, acompanhamentos que frequenta, ou necessidade de encaminhamento para atendimento pedagógico específico.

O conselho de classe é, segundo Veiga (2011, p. 13), "[...] espaço de planejamento, organização, avaliação e retomada do projeto político-pedagógico da escola" e se faz político quando há prática intencional de "formação do cidadão para um tipo de sociedade". A formação desse cidadão requer o cuidado de um olhar crítico para a prática pedagógica no sentido de autoavaliar e ressignificar, quando necessário, os elementos que conduzem à construção das aprendizagens de todos os estudantes.

Por entender ser este um momento importante de discussão sobre o processo de desenvolvimento dos estudantes, no conselho de classe o aluno que apresentar alguma dificuldade de aprendizagem ou adaptação é encaminhado para uma avaliação pedagógica com o orientador pedagógico, se necessário, faz-se o encaminhamento ao neurologista. Após a avaliação o aluno pode ser conduzido a sala de reforço ou de recurso, se constatado alguma deficiência.

Análise dos dados

Após breve contextualização acerca da escola municipal, na análise dos dados, vamos expor os trabalhos que estão sendo desenvolvidos na atualidade. Esta seção tem como objetivo evidenciar o trabalho da diretora escolar em conjunto com todos os profissionais que fazem parte da equipe, na intenção de divulgar conhecimento/possibilidades outras de trabalho que visam a real participação de todos em um processo democrático de trabalho na educação.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Iniciamos relatando sobre o primeiro conselho de classe, ao final do primeiro bimestre do ano de 2023, foi identificado que 65 alunos do terceiro ao quinto ano ainda não estavam alfabetizados. Ao identificar estes dados, a direção e a coordenação pedagógica propuseram um "projeto de recuperação", intitulado: "Projeto 200 dias de leitura", com leitura diária, reforço pedagógico específico para as dificuldades apresentadas pelos alunos e acompanhamento semanal com os professores para analisar o desenvolvimento destes alunos.

Ao final do ano letivo, no último conselho de classe, dos 85 alunos que apresentavam dificuldades significativas citadas acima, 42 foram aprovados e em processo de leitura fluente, fato este, evidenciado pelos professores regentes e de sala de reforço, por meio de avaliações de leituras e escrita de fichas, livros paradidáticos, entre outros.

Vale destacar que o município de Mundo Novo está no quarto lugar do estado, no Sistema de Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul (SAEMS), que pode ser consultada por meio do link: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/apenas-4-municipios-de-ms-ja-atingiram-meta-de-alfabetizacao-prevista-para-2030> e também em: <https://resultados-saems.conhecimento.fgv.br/#>

Para além do projeto anunciado, vale ressaltar que a escola faz parte do programa do estado, "MS Alfabetiza", o programa "MS Alfabetiza", Todos pela Alfabetização da Criança foi instituído pela Lei n. 5724, de 23 de setembro de 2021, pelo governo de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SED); e está vinculado à Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF) da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED).

Seu principal objetivo é fortalecer a aprendizagem e melhorar os indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território Sul-mato-grossense, o que demanda cuidar para que haja uma progressão de aprendizagens para alfabetização e dessas para outras práticas de letramento, no que diz respeito à formação leitora e consolidação da escrita.

O programa dispõe de material pedagógico específico para cada série e aluno. As atividades desenvolvidas pelos professores com suporte do material, eram registradas e enviadas para o tutor do curso. No decorrer do ano de 2023, o programa lançou uma proposta para selecionar boas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, nossa escola enviou três trabalhos para análise e um deles: a receita de "sopa paraguaia", foi selecionada para fazer parte do *e-book* do programa. A seleção de trabalho publicado na coletânea do programa "MS Alfabetiza" que pode ser visualizado na Figura 1 e acessado no *Facebook* da prefeitura de Mundo Novo (MS) via *link*: <https://www.facebook.com/share/AisuMPypwERgQbem/?>

Além da leitura e escrita, a gestão escolar e a sua equipe também se preocupam com o esporte e lazer dentro da escola. Quanto às práticas esportivas, a escola possui treinamento de xadrez, futsal, vôlei e basquete, no contraturno escolar. Em 2023, por



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

exemplo, a escola foi destaque nos jogos escolares, alcançando expressivo número de medalhas e troféus, de oito escolas, conseguindo o terceiro lugar geral.

Em 2024, com novos professores, no início do ano letivo, foi realizada formação pedagógica com todos os professores, sobre metodologias e avaliação pedagógica, realizada pela direção e coordenação. Tanto coordenadores pedagógicos, quanto coordenadores disciplinares e orientador educacional, entregaram no início das aulas um plano de ação a ser desenvolvido durante o ano, este plano está atrelado ao plano de ação da direção.

Com o aumento de matrícula de alunos com deficiências ou transtornos, no momento da escrita deste artigo há 35 alunos com laudo, se fez necessário propor diálogos com professores e pais, a coordenadora pedagógica e o orientador educacional, mantendo uma agenda semanal de atendimentos individuais. Outrossim, a direção propôs em diálogo com os professores uma roda de conversa com um psicólogo para ampliar o conhecimento sobre o tema transtornos de conduta, momento oportuno para esclarecer dúvidas e definir ações para o atendimento destes alunos, uma foto de um encontro pode ser visualizado na Figura 1. Dado a participação ativa dos professores e a necessidade da formação continuada, para o segundo semestre de 2024, outros momentos como este acontecerão, para tratar de temas como: Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendimento a pais de alunos com deficiência ou transtornos, entre outros.

Além disso, o projeto "Meu primeiro livro" na Escola Municipal Carlos Chagas teve início em 2023, com cinco turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, dos períodos matutino e vespertino. Contextualizando, no início do ano de 2023, a direção e a coordenação pedagógica, fizeram a proposta para que as professoras pudessem trabalhar o projeto "Meu primeiro livro", com o tema inicial: "A origem do meu nome". As professoras prontamente aceitaram o desafio, assim, durante todo o ano foi trabalhado diversos textos, bem como os textos produzidos pelos próprios alunos foram selecionados para fazer parte do livro impresso, na Figura 1 é possível visualizar uma foto da ação.

Figura 1: "Meu Primeiro Livro", Encontro com Psicólogo, Preparando a "sopa paraguaia" e reunião com professores e administrativo

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores, 2023.

Conforme cronograma de atendimento pedagógico, realizado pela coordenadora pedagógica, todas as semanas durante o planejamento, a coordenadora realizou as orientações pedagógicas e as professoras traziam as atividades propostas para a construção do livro.

Em suma, salientamos o avanço pedagógico dos alunos em relação ao primeiro e quarto bimestre no ano de 2023, dados que iremos publicar de maneira mais



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

aprofundada futuramente. Entretanto, como pôde ser observado, a escola busca a formação integral dos estudantes para além, somente, do índice de aprovação.

Considerações finais

Ao iniciar este estudo tivemos como objetivo compreender em que medida a gestão democrática pode contribuir para o aumento do índice de aprovações dos estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado do Mato Grosso do Sul.

Ao findar podemos evidenciar que a gestão escolar e a sua equipe buscam promover ações para além do que pode ser medido/enumerado pelas avaliações externas. Sabemos da importância em aumentar o índice de aprovações para que a escola seja vista e identificada, no entanto, a aprendizagem e os avanços pedagógicos dos alunos, evidenciados diariamente, é o que realmente faz a diferença no contexto escolar.

Entretanto, com base no que fora apresentado neste artigo sobre uma escola municipal de Mato Grosso do Sul, o trabalho da gestão e equipe, busca trabalhar para que todos seus estudantes saibam ler, escrever, matematizar, bem como percebam que a escola também é um lugar de brincar, jogar e divertir-se, em suma, objetivam formar a pessoa em sua integralidade para que possa ser um cidadão crítico-reflexivo com os conhecimentos sobre os seus direitos e deveres.

No que diz respeito à formação continuada dos professores, é comum a preocupação por parte da gestão escolar, em diagnosticar por meio do diálogo quais são as demandas reais dos profissionais, a exemplo, notamos a formação com o psicólogo para ampliar o repertório sobre a inclusão, percebemos também o "Projeto 200 dias de leitura" com foco na alfabetização. Além disso, vale destacar que estes alunos têm aulas de: coral, cordas (violão e ukulele), robótica e Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O papel do gestor vai além da parte administrativa e pedagógica, este tem que acreditar em sua equipe, no potencial de cada aluno, como indivíduo singular. E ainda, ter conhecimento teórico sobre legislação, educação de modo geral e um bom relacionamento interpessoal, para contribuir para a construção de modelo educacional que propiciem a toda comunidade escolar: aprendizagem significativa, crescimento profissional e pessoal.

Referências

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, p. 69-78, 2001.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

ALVES, Júnias Belmont. **Gestão Democrática e Participativa**: Um Caminho para uma Educação de Qualidade. In: XI Encontro Internacional de Produção Científica. 2019.

BOGDAN, Rober .C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988.

Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1, maio 2024.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:

[https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=N2\[5\]](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=N2[5]) Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21, mar. 2024.

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

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v36n03/v36n03a08.pdf> Acesso em: 10 maio 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. Em I. P. A. Veiga (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível** (p. 11-35). Papirus. 2011.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma ação pós-pandemia (2023-2024)

Glauce Angélica Mazlom
mazlom.glauce@hotmail.com

Lourdes Gabriela Prevedel
ggaabbyy27@gmail.com

Marcela Tiozzo
mtiozzo@sesims.com.br

Resumo: O presente trabalho objetiva discorrer sobre as ações da gestão da Gerência Municipal de Educação (2021-2024) para atender os estudantes que foram impactados negativamente na aprendizagem durante o período da pandemia da Covid-19. Em âmbito nacional a proposta de Recomposição de Aprendizagem surge como uma ação emergencial para atender os estudantes que tiveram o rendimento escolar comprometido durante a pandemia. Diante disso, nos anos de 2023/2024 foram realizadas a Recomposição de Aprendizagem para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental sob a supervisão da coordenação pedagógica do 6º ano 9º ano da Gerência Municipal de Educação-GEMED. O processo metodológico que culminou na Recomposição de Aprendizagem envolveu a realização de várias ações como: avaliação diagnóstica, correção e análise, repasse para os coordenadores e professores de cada componente curriculares. Por fim, foi possível perceber que, professores que utilizaram os resultados das avaliações diagnósticas desenvolveram um trabalho pedagógico mais assertivo, portanto eficiente.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Palavras-chave: Gestão. Recomposição de Aprendizagem. .

Introdução

A Gerente de Educação, da Rede Municipal de Educação de Naviraí, Profa. Tatiane Maria da Silva Morch (2021-2024) durante sua gestão adotou várias ações que pudessem minimizar os impactos educacionais pós-pandemia no Ensino Fundamental.

Diante disso, uma das ações pedagógicas foi aumentar a equipe da Coordenação Pedagógica do 6º ao 9º ano que corresponde ao Ensino Fundamental II (Anos Finais). E assim, surgiu a coordenação de área de Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

A equipe de coordenação de área sob a supervisão da Coordenação Pedagógica buscou desenvolver ações que pudessem auxiliar a coordenação pedagógica das escolas, bem como, os professores dos componentes curriculares desenvolverem a Recomposição de Aprendizagem dos conteúdos que foram vistos, mas não consolidados.

RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM

A recomposição de aprendizagem surge como proposta emergencial para atenuar as consequências no ensino, uma vez que, no período da Pandemia da Covid-19 (2020-2021), a educação escolar brasileira ocorreu predominantemente de forma remota comprometendo significativamente a qualidade do ensino.

Durante a pandemia, em âmbito nacional, o Governo Federal orientou a substituição das aulas presenciais para aulas remotas e definiu que não haveria mais a obrigatoriedade dos 200 dias letivos por meio da Portaria 343, de 17 de março de 2020, e da Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a, 2020b).

Pertinentemente, em âmbito estadual, no Estado de Mato Grosso Sul, foi implementado na Rede Estadual de Educação, em 2022, o Programa de Recomposição de Aprendizagens de Mato Grosso do Sul (PRA-MS), com o objetivo de promover a recomposição das habilidades perdidas ao longo do período em que a pandemia da Covid-19 foi mais incidente e fez com que os governos adotassem medidas como a quarentena, isolamento social e distanciamento social.

A Pandemia da Covid-19 acentuou as desigualdades sociais e educacionais, além de interferir nas aprendizagens dos alunos, o que forçou o estado a elaborar políticas públicas com o objetivo de recompor as habilidades essenciais para as trajetórias dos estudantes.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2022, depois de um ano do início da pandemia, cerca de 100 milhões de crianças e adolescentes foram afetadas. Dessa forma, o nível de proficiência



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

em leitura foi reduzido, pois, boa parte dos países optaram pelo fechamento total das escolas e aos poucos adotaram o ERE- Ensino Remoto Emergencial. Para a Unesco, é preciso dar total prioridade a recuperação das aprendizagens para que se evite uma catástrofe dos indicadores educacionais e sociais (Unesco, 2022).

E ainda, vários pesquisadores apontaram que, a pandemia da Covid-19 acentuou ainda mais essa desigualdade, as dificuldades, contradições e fatores de emergência ligadas à “realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais” (CUNHA; SILVA; SILVA., 2020, p. 36). Vale ressaltar que, “as dimensões territoriais do Brasil e diferenças culturais, econômicas, sociais e regionais do país apontam para a dificuldade de implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas” (SANTANA; SALES, 2020, p. 83).

Entretanto, a terminologia “Recomposição de Aprendizagem” surge como uma ação das ações das políticas públicas educacionais. Santos (2022) informa que não se trata de um projeto simplista, já que a recomposição tem como proposta englobar tópicos como: “avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico”. Dessa forma, seria necessário olhar para os diversos aspectos como as habilidades que não foram consolidadas a fim de que os professores sejam possibilitados para a construção de estratégias de aprendizagens para que estes aspectos possam ser recompostos.

A expressão “recomposição das aprendizagens” tomou conta do ambiente escolar, faz referência às estratégias necessárias diante de uma realidade que trouxe prejuízos na aprendizagem de milhões de crianças e adolescentes, porém, a mesma ainda, vez por outra, aparece associada ao sinônimo de recuperação.

Para Abe (2022) a “recomposição” seria uma adequação à realidade presente nas escolas, ao passo que, a “recuperação” parte do pressuposto de que o estudante não aprendeu o que deveria ter aprendido, o que não se aplica ao caso, pois o ensino remoto, em sua maioria, não ofereceu nem a primeira oportunidade de aprender, portanto, “recomposição” nasce da necessidade de “restaurar” a conexão entre aprendizagem e aluno que havia se perdido com o isolamento social.

Pode-se dizer que a recomposição das aprendizagens é algo inovador que parte de:

“propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético - em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade” (KENSKI, 2012, p. 67).

Nesse contexto, o ano letivo de 2022 iniciou de forma presencial, em grande parte das redes de ensino, contudo diante dos desafios apontados e outros que perpassam a realidade do chão da sala de aula, tornou-se cada vez mais presente a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

discussão da recomposição das aprendizagens não consolidadas durante o biênio pandêmico (2020-2021).

Diante disso, no âmbito municipal, a REME (Rede Municipal de Educação de Naviraí), desenvolveu ações específicas entre 2023-2024 para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que envolveu a Recomposição de Aprendizagem.

Passados quase três anos do início da pandemia de Covid-19, as perdas de aprendizagem são uma das consequências mais visíveis do prolongado período de ensino remoto sobre o desenvolvimento dos estudantes, e seus impactos continuam visíveis nas escolas neste ano letivo de 2023.

Metodologia

A equipe de Coordenação de Área realizou uma criteriosa seleção de questões que tivesse suporte adequados, identificando as habilidades essenciais que fizessem parte do currículo do MS (de acordo com a BNCC) para elaboração da Avaliação Diagnóstica.

A Recomposição de Aprendizagem foi realizada pelos docentes da Rede Municipal, no entanto, partiu da Avaliação Diagnóstica de cada componente curricular, cada questão avaliou uma habilidade específica que compunha o currículo do ano anterior. As questões foram analisadas tendo em vista as habilidades essenciais que os estudantes deveriam ter consolidados.

As avaliações diagnósticas foram enviadas para a coordenação pedagógica de cada escola, que por sua vez, fizeram a impressão, o cronograma das avaliações de acordo com sua realidade, repassaram para os professores as instruções sobre a aplicação, bem como, o gabarito para posterior correção.

Os gabaritos voltaram para a equipe da Coordenação Pedagógica para a tabulação individual e coletiva. A análise dos resultados incluiu identificar questões de menor número de acertos e essas sinalizaram quais habilidades fariam parte da Recomposição de Aprendizagem.

Os professores durante o processo tiveram suporte das coordenadoras de área para tirar eventual dúvidas, sugestões de atividades e orientações específicas para desenvolver a Recomposição de Aprendizagem.

Em síntese, as etapas metodológicas adotada para a recomposição de aprendizagem foram:

- 1ª Sondagem por meio de uma **avaliação diagnóstica** que tem o intuito de nortear as habilidades que farão parte da Recomposição de Aprendizagem.

Assim como os resultados apresentados pelas avaliações externas são indicadores educacionais relevantes para subsidiar os gestores na implementação de políticas públicas educacionais, pois possibilitam um diagnóstico da realidade existente,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

permitindo a proposição de intervenções mais adequadas. No que se refere a Rede Municipal de Educação-REME, as avaliações diagnósticas tiveram um papel predominante nas ações que implementaram a Recomposição de Aprendizagem.

- **2ª Correção e Análise dos dados**, primeiro ocorreu a correção individual com o objetivo de identificar o número de acertos e quais as questões/habilidades que cada estudante teve dificuldade, em seguida, foi realizada análise coletiva/turma para ter um panorama geral das habilidades consolidadas e as que precisam ser retomadas nos componentes curriculares (disciplinas).

Após as correções, as análises dos resultados foram repassadas aos coordenadores das respectivas escolas da Rede Municipal para que conheçam a realidade da aprendizagem por cada ano/turma da escola. As habilidades com menor índice de acertos foram listados para Recomposição de Aprendizagem.

- **3ª Planejamento**, após identificar as habilidades essenciais que deveriam ser recompostas reuniram-se os docentes juntamente com a coordenação pedagógica das respectivas escolas para definirem a metodologia que atenderá às necessidades da turma.

O planejamento da Recomposição de Aprendizagem envolve o processo de reconstruir, de reorganizar, restaurar um caminho, reconectar o estudante a uma trajetória cognitiva que foi afetada pelo distanciamento.

As pesquisas voltadas para a recomposição da aprendizagem dos estudantes indicaram muitos desafios, com os quais os professores estão lidando neste novo processo de ensino, dentre eles é possível destacar as adversidades desencadeadas pelo isolamento social que causaram dificuldades no retorno à instituição educativa, pois os diversos problemas sociais, educativos e emocionais enfrentados pelas crianças, seus familiares e professores durante a pandemia (perda de entes queridos, as relações pessoais, a falta de motivação diante das ações pedagógicas apresentadas pela escola, dentre outros aspectos), geraram falta de participação dos estudantes nas aulas, abandono escolar, ao passo que o processo de aprendizagem sofreu de retrocesso e estagnação (SANTOS; SILVA, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que, a recomposição de aprendizagem não é recuperação, pois a ação de recuperar a aprendizagem se dá em um contexto em que a educação de fato aconteceu, e se houve defasagem no processo, o aluno precisa passar por recuperação ou reforço; e ainda, a recomposição não é estratégias utilizadas para minimizar os danos na aprendizagem causados por uma crise como a pandemia, como as estratégias de ensino remoto.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A recomposição de aprendizagem é, sobretudo, a ideia de que a aprendizagem não aconteceu de forma adequada neste momento, em razão da pandemia, e, portanto, deve ser reorganizada e em muitos casos acelerada, a partir da adaptação curricular, rearranjos nos métodos de ensino e agrupamentos dos estudantes.

A recomposição de aprendizagem trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que busca proporcionar métodos, possibilidades e ações pedagógicas que propiciem o desenvolvimento educacional e social aos estudantes, com o objetivo de assegurar a formação do seu conhecimento, aprimorar a sua aprendizagem, aperfeiçoar suas habilidades e elaborar novas estratégias para recompor este ensino. De acordo com Almeida (2022) quando se fala em recomposição de aprendizagens o foco é garantir a construção de conhecimentos que ajudem a desenvolver competências e habilidades de acordo com o ano escolar em que os alunos estão matriculados

Em termos práticos, as ações de recomposição das aprendizagens demandam num primeiro momento a sensibilização de toda a equipe pedagógica e o acolhimento dos estudantes, com o objetivo de se criar uma corresponsabilização mútua no processo. Uma vez estabelecido esse comprometimento de todos, o passo seguinte é a avaliação diagnóstica, para entender em que pé está a turma, quais as lacunas de aprendizagem e quais serão as habilidades essenciais trabalhadas (processo de priorização curricular).

A realização da avaliação diagnóstica, bem como, o planejamento de como se dará a recomposição exigem ainda formação docente para que os professores consigam definir tanto quais as melhores estratégias de avaliação como também quais as práticas pedagógicas mais adequadas.

Nos anos de 2023-2024 foi realizado a Avaliação Diagnóstica para nortear as habilidades que farão parte da Recomposição de Aprendizagem pode-se perceber que os professores desenvolveram um trabalho pedagógico mais assertivo porque anterior ao planejamento tiveram acesso aos resultados de desempenho dos estudantes.

Aspecto positivo que se deve apontar é o engajamento dos coordenadores pedagógicos de todas as escolas da Rede Municipal e da maioria dos professores que utilizaram o resultado da análise das avaliações diagnósticas para nortear o planejamento para as suas respectivas turmas, dessa forma, está ocorrendo avanço no desempenho escolar dos estudantes.

Referências

ABE, Stephanie Kim. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**. São Paulo: Cepec. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagensbrasil-mundo>.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a. **Diário Oficial da União**. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março 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. **Diário Oficial da União**. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CUNHA, L.F.F.; SILVA, A.S.; SILVA, A.P.O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

KENSKI, V. M.. **O que são tecnologias e por que elas são essenciais**. In: KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.395**, de 19 de março de 2020. Legis Web. Publicado no DOE - MS em 20 mar 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 4.026**, de 2 de maio de 2022. Diário Oficial Eletrônico n. 10.819 de 3 maio de 2022. 11-16.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SEMEC n.º 351/2021** de 06 de abril de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Matrizes de habilidades essenciais**. Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2022.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v.10, n.1, 75-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>.

SANTOS, Hellen Myllena Ortiz dos; SILVA, Luciene Cléa da. Recomposição da aprendizagem do Ensino Fundamental em Campo Grande-MS. **TCC**. Disponível no <https://repositorio.ufms.br/retrieve/ae8becca-1d7d-4d80-a774-154a40a26dac/1753.pdf>.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Camila dos Santos Vitorino
(UFMS, camila.vitorino@ufms.br)

Mario Gabriel da Silva Ramon
(UFMS, mario.gabriel@ufms.br)

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis
(UFMS, gracas.reis@ufms.br)

Resumo: O texto aborda sobre o Programa Escola em Tempo Integral, recentemente instituído como medida governamental pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023. Tem como objetivo apresentar um panorama sobre esse modelo de escola, caracterizando seu conceito e relação com a política educacional atual. O estudo pautou-se em pesquisas documentais e bibliográficas em diferentes fontes, incluindo um relato a partir da participação de uma professora atuante no ensino fundamental inicial de uma escola de tempo integral do município de Naviraí-MS. Verificou-se que o modelo não é novo, mas foi impulsionado recentemente visando a articulação com metas do Plano Nacional de Educação vigente, sobretudo tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Infere-se ainda que a sua implementação se dá gradativamente e a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

possibilidade de estudos iniciais contribuem como referência para continuidade de estudos mais aprofundados, especialmente sobre os impactos ao longo do tempo.

Palavras-chave: Política educacional. Instituição escolar. Educação escolar.

Introdução

A escola desempenha um papel fundamental como transmissora de conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do tempo e que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo. Considerando as prerrogativas legais, a escola tem como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade. A escola em tempo integral, em particular, compartilha esse objetivo, mas se diferencia na sua organização pelo fato de manter o aluno por mais tempo na instituição, ampliando as suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, considerando “a escola, como agente central para desenvolver suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural” (Matuoka, 2023, p.1)

A proposta de escola em tempo integral não é nova, mas recentemente tem figurado como uma das medidas governamentais visando a melhoria da qualidade da educação escolar, visto o Programa Escola em Tempo Integral instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, o qual abrange várias estratégias coordenadas pelo Ministério da Educação - MEC, com o objetivo de alcançar a meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014).

Considerando a temática como uma das pautas atuais na área da política e gestão da educação, foi realizado um estudo documental e bibliográfico para a elaboração deste trabalho com o objetivo de apresentar um breve panorama sobre a Escola em Tempo Integral, caracterizando o conceito desse modelo educacional e sua relação com a política educacional contemporânea.

Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho foram realizados estudos de documentos publicados em sites e fontes como: Ministério da Educação - MEC, cartilhas sobre Educação em Tempo Integral, o Plano Nacional da Educação - PNE, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pesquisas bibliográficas com base em autores e artigos acadêmicos que abordam a temática atualmente.

Paralelo ao levantamento de informações, também foi colhido o relato de uma professora do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de uma escola em tempo integral em Naviraí-MS, oferecendo uma perspectiva mais prática sobre os desafios e benefícios desse formato de ensino na realidade local.

Organizou-se o trabalho da seguinte forma: inicialmente aponta-se um breve contexto histórico que levou à implementação desse modelo no Brasil, destacando os fatores influenciadores dessa escolha. Em seguida caracteriza-se a Escola em Tempo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Integral e seus principais objetivos, apontando gráficos sobre a implementação no Ensino Fundamental Inicial. Na sequência apresenta-se o relato da professora convidada a participar do estudo, e por fim, as considerações finais e referências utilizadas.

A importância deste estudo reside na sua contribuição para a formação em andamento de acadêmicos, especialmente do curso de Pedagogia, por meio do exercício da atividade de pesquisa em diversas fontes e da escrita científica, pois permitem a ampliação de conhecimentos sobre o Programa de Escola em Tempo Integral, visto que, possivelmente, será o campo de atuação como futuros profissionais.

A Educação em tempo Integral no Brasil

No Brasil, em meados do século XX, começaram a discutir sobre educação integral no ensino público. Nessa época, havia várias ideias diferentes sobre como isso deveria ser feito. Os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais, todos tinham suas próprias opiniões sobre como a educação integral deveria ser.

De modo geral, os católicos defendiam uma educação com disciplina rigorosa, que abrangesse os estudos, esportes, arte e valores religiosos. Já os integralistas, defendiam a espiritualidade, o nacionalismo cívico, e a disciplina como base da educação integral. Os anarquistas defendiam uma educação libertadora, que visasse posição de destaque dentro das discussões e ações das lutas dos trabalhadores e os liberais defendiam uma educação laica, pública e de qualidade, que visasse a formação integral do sujeito, pautada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 59).

Em 1950, a educação integral idealizada por Anísio Teixeira, um dos pioneiros da educação brasileira, foi colocada em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador/ Bahia, em um bairro carente.

De acordo com Cardoso; Oliveira (2019, p. 62), a educação idealizada por Anísio Teixeira deveria:

[...] pautar-se na formação integral e ser de tempo integral, pois defendia que as crianças de todas as posições sociais deveriam ter o contato com as diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico-odontológico, proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem.

Desse modo, apesar da importância da ideia inovadora de Anísio Teixeira e seu compromisso com uma escola pública de qualidade e para todos, a proposta não recebeu o apoio e investimentos necessários. Isso aconteceu devido às mudanças frequentes de gestão e a falta de compreensão da proposta original de Teixeira (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 62).

Na década de 1960, foi criado em São Paulo seis Ginásios Vocacionais para atender em tempo integral os alunos do ensino secundário, entre 11 e 13 anos de idade, oriundos, em sua maioria, das classes média e baixa, porém a vigência acabou em 1969 com o contexto político marcado pela ditadura militar. Já nos anos de 1980, uma das



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

experiências mais representativas foi o Centro Integrado de Educação Pública - CIEPs. O Centro retomou o projeto de escola pública em tempo integral, inspirado na visão de Darcy Ribeiro e na experiência de Anísio Teixeira” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 63).

Entre 1986 e 1993, ocorreu o desenvolvimento do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Esse programa buscava aprimorar o ensino e garantir oportunidades equitativas para todas as crianças do estado. Ele envolvia parcerias entre a Secretaria de Educação e os municípios que optarem por implementar o Profic (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 64).

O Profic atendia às crianças em período integral, organizado da seguinte maneira: no turno regular, os alunos frequentavam as aulas, e no contraturno, permaneciam na escola ou dirigiam-se às entidades conveniadas no programa, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades diversas, como artística, esportivas, de lazer, preparação profissional e reforço de aprendizagem (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 62).

Segundo as autoras, a educação em tempo integral cresceu no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990 devido aos movimentos sociais que buscavam melhorias na qualidade da educação, e com a Constituição Federal de 1988, por meio de um impulso adicional para a criação de políticas e programas educacionais com o objetivo de garantir a presença das crianças na escola e a aumentar o tempo que elas passavam lá. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A partir do referido artigo é possível notar que mesmo sem mencionar explicitamente a educação em tempo integral, a Constituição Federal de 1988 já defendia seus ideais. Posteriormente, a educação integral/em tempo integral ganhou força com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 - ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB e os Planos Nacionais de Educação - PNE de 2001 e PNE de 2014. Nas palavras de Cardoso; Oliveira (2019, p. 60), reafirma-se:

Posteriormente, temos a LDB/96, que discorre, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, sobre a formação plena e a progressão das instituições para o regime de tempo integral. Já o PNE I, aprovado pela Lei nº10.172/2001 (BRASIL, 2001) sinaliza para a ampliação da jornada na escola, com o propósito de expandir a escola de tempo integral; e, mais tarde, o PNE II, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) prevê a educação em tempo integral.

Neste percurso, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005. Este PNE é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024 e norteia a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

educação em tempo integral no Brasil. De acordo com Brasil (2014), a meta 6 deste documento propõe medidas para promover a educação em tempo integral, incluindo atividades pedagógicas, culturais e esportivas, visando um tempo mínimo de sete horas diárias na escola ao longo do ano letivo. Isso envolve construção e reestruturação de escolas, integração com espaços culturais e esportivos, colaboração com entidades privadas e atendimento especializado para grupos específicos (Brasil, 2014).

Em 2023 foi instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, o Programa Escola em Tempo Integral com o objetivo de aumentar a carga horária das aulas, melhorar a qualidade da educação através de um currículo diversificado, promover o desenvolvimento integral dos estudantes (cognitivo, físico, emocional, social e cultural), reduzir desigualdades educacionais, especialmente para alunos de contextos socioeconômicos desfavorecidos, apoiar famílias oferecendo um ambiente seguro e educacional durante mais tempo (Brasil, 2023).

O Programa recente abrange várias estratégias coordenadas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de alcançar a meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014). Ele reconhece que a escola em tempo integral vai além de apenas ocupar o tempo dos estudantes. Contudo, serve também para integrar atividades que possam contribuir para a formação dos alunos. A escola de tempo integral tem como particularidade sua carga horária estendida.

As propostas de Escola de Tempo Integral, principalmente a defendida por Anísio Teixeira, representaram para seus alunos, não um lugar de confinamento, como era visto por alguns estudiosos, e sim uma oportunidade para uma vida melhor, a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade (Mota, 2008, p.27).

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2023, p.01), o Programa Escola em Tempo Integral prevê:

[...] Assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais). Nesse âmbito, são consideradas propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral, e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A escola de tempo integral visa o desenvolvimento integral dos alunos, seja intelectual, física, emocional, social ou cultural, entende-se que embora a especificidade da escola de tempo integral seja instruir, ela também serve como ambiente de socialização. “O aluno em contato com outros alunos, professores, servidores trava conhecimentos diversos como gostos diferentes, características pessoais diferentes, coisas que geralmente fogem da sua realidade familiar”(Paro, 1988, p.13).

O Programa Escola em Tempo Integral, de acordo com o MEC tem como objetivos para alcançar os seguintes resultados: “Melhorar indicadores de aprendizagem



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

e desenvolvimento integral dos estudantes de toda a educação básica; avançar na qualidade social da educação brasileira; possibilitar maior proteção e inclusão social aos estudantes mais vulnerabilizados”(Brasil, 2023a).

A educação em tempo integral está prevista na Meta 6 do Plano Nacional da Educação, Lei nº 13.005/2014. Esta meta visa ampliar progressivamente a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica até o final do período de vigência do PNE. Desse modo, a Meta 6 do PNE (Brasil, 2014, p.01) busca

I – fomentar a oferta de matrículas em tempo integral, em observância à meta 6 estabelecida pela Lei 13.005/14 que instituiu o Plano Nacional de Educação; II – elaborar, implementar, monitorar e avaliar Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na Educação Básica; III – promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral; IV – melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e V – fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito Federal para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014, p.01).

A educação em tempo integral é dividida em 5 eixos estratégicos, sendo eles: O eixo ampliar: Ampliação das matrículas de tempo integral; Eixo formar: Orientações curriculares para currículo de Educação Integral e formação equipes técnicas e profissionais da educação; Eixo fomentar: Oferta de materiais pedagógicos e reconhecimento aos projetos inovadores; Eixo entrelaçar: Participação da educação com os campos da saúde, assistência social, meio ambiente, cultura, esportes, ciência e tecnologia para prevenção às violências e vulnerabilidades e Eixo acompanhar: Acompanhamento da avaliação (Brasil, 2024).

Para que uma escola se torne de tempo integral, é necessário criar um Projeto Político Pedagógico de tempo integral, que aborde as condições da escola, incluindo um plano de ação detalhado com objetivos, metas e recursos necessários. É essencial ter uma infraestrutura adequada, com equipamentos e materiais apropriados. A reformulação curricular e a inclusão de atividades extracurriculares são fundamentais, assim como a orientação nutricional e a participação ativa da comunidade e dos pais (Brasil, 2024).

No entanto, a educação de tempo integral apresenta ainda diversos desafios, entre os quais estão o aporte financeiro adequado, a infraestrutura e instalações precisam ser ampliadas ou modificadas para acomodar os alunos durante o dia todo, criação de espaços para atividades extracurriculares, esportivas e áreas de descanso, contratação de professores e formação continuada, fortalecimento de políticas públicas para atender as crianças mais vulneráveis, embora não atenda alunos do campo (Cardoso; Oliveira, 2019; Instituto, 2024).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Figura 1- Gráfico dos alunos frequentes no ensino fundamental das escolas em tempo integral por Estados em 2022.

Fonte: Inep/Censo escolar 2022 (Brasil, 2023b).

Figura 2: Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no ensino Fundamental- Brasil 2018-2022

Fonte: Inep/Censo escolar 2018-2022 (Brasil, 2023b).

Figura 3: Percentual das escolas públicas que possuem, pelo menos 25% dos alunos do público ETI em jornada de tempo Integral.

Fonte: Inep /Censo escolar 2022 (Brasil, 2023b).

Análise de dados

Esta seção apresenta o relato transcrito de uma professora da Rede Municipal de Naviraí-MS, que atua em uma escola em tempo integral e aceitou participar do estudo. O objetivo da conversa com ela foi compreender como a escola/ensino em tempo integral ocorre na prática, seus benefícios para o aprendizado das crianças e se realmente relaciona-se com as metas do Plano Nacional de Educação - PNE vigente. A conversa foi relativamente rápida, abordando aspectos como atividades extracurriculares, estrutura da escola, formação dos professores, entre outros aspectos relevantes para o estudo.

Inicialmente foi perguntado **se na escola em que atua oferece atividades extracurriculares e quais eram**. A professora relatou: "Sim, a escola oferece atividades como Atividades Artísticas Culturais 1 e 2, Leitura Além das Palavras, Desafio Matemático, Desafio Tecnológico e Esporte" (Professora, 2024).

Na sequência, foi apontado **quais anos do Ensino Fundamental a escola atende**, sendo informado que: "A escola atende os anos iniciais do Fundamental I" (Professora, 2024).

Após foi indagado **se a estrutura da escola é adequada e se conta com lugar de descanso para as crianças**. A Resposta foi: "Sim, a escola proporciona um espaço com colchonetes e ar-condicionado onde as crianças do 1º e 2º ano podem descansar após o almoço" (Professora, 2024).

Um questionamento adicional foi sobre **se a escola conta com uma nutricionista e quantas refeições são servidas ao dia**. A participante respondeu que: "Sim, a escola conta com uma nutricionista e serve cinco refeições ao dia" (Professora, 2024).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Perguntou-se também **se os professores têm acesso à formação continuada**, sendo também apontado que: "Sim, todos os professores participam de programas de formação continuada regularmente" (Professora, 2024).

Questionou-se sobre **como é a grade curricular da escola**. A professora destacou que: "A grade curricular inclui disciplinas básicas como Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, além das atividades extracurriculares mencionadas anteriormente e inglês"(Professora, 2024).

Indagou-se, para confirmar, **se a escola atende crianças da zona rural**, sendo dito que: "Não, a escola atende apenas crianças da cidade" (Professora, 2024). **Sobre o horário de funcionamento da escola**, foi informado que: "A escola funciona das 7h às 17h, com 9 horas de aulas das 7h às 16h" (Professora, 2024).

Finalizando a participação, foi questionado **sobre os pontos positivos que a escola em tempo integral proporciona para o desenvolvimento das crianças**, sendo apontado que: "A escola em tempo integral proporciona melhor desenvolvimento educacional, apoio individualizado, estrutura escolar adequada, biblioteca, reforço escolar, desenvolvimento emocional e social, interação com colegas e professores, além de alimentação com cinco refeições diárias" (Professora, 2024).

Ao final, ainda **se destacou o que diferencia a escola em tempo integral da escola regular?** E segundo a professora: "A principal diferença é a extensão do tempo escolar, que permite um desenvolvimento acadêmico e comportamental maior. Os alunos da escola em tempo integral apresentam melhorias significativas em leitura, comportamento e escrita em comparação aos alunos do ensino regular" (Professora, 2024).

A conversa com a professora participante, mesmo breve, ofereceu informações valiosas sobre como esse programa educacional está sendo implementado e seus impactos no aprendizado das crianças. A escola desse modelo se destaca ao oferecer não apenas disciplinas regulares, mas também atividades extracurriculares envolvendo artes, leitura, matemática e esportes. Os benefícios identificados incluem um desenvolvimento educacional mais abrangente devido ao tempo prolongado de aprendizado, apoio individualizado para os alunos e uma infraestrutura adequada, incluindo espaços de descanso e alimentação com cinco refeições diárias. Esses aspectos são fundamentais para o bem-estar dos alunos.

Desse modo, comparada às escolas de tempo parcial, a escola em tempo integral oferece uma jornada escolar mais longa, permitindo uma cobertura mais profunda do currículo e um foco mais intenso no desenvolvimento integral dos alunos. Isso representa uma vantagem significativa em termos de aprendizado.

Portanto, conclui-se que o que está previsto na Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, sobre a oferta de educação em tempo integral como forma de promover um ensino mais abrangente e de qualidade, estão sendo efetivamente buscados/implementados na escola em Naviraí – MS. O relato da professora revelou que a instituição não apenas oferece uma jornada escolar estendida, mas também integra



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

atividades extracurriculares e proporciona uma infraestrutura adequada para o bem-estar dos alunos. Esses aspectos não apenas atendem aos objetivos estabelecidos pelo PNE, mas também destacam a importância de políticas educacionais que promovam modelos de escola/ensino que beneficiem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerações Finais

Conclui-se que a implementação da escola em tempo integral no Brasil representa um avanço significativo na educação pública, buscando não apenas ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, mas também oferecer um ambiente propício ao aprendizado contínuo e integral dos alunos.

A conversa com a professora da escola em tempo integral em Naviraí-MS revelou que a instituição não apenas atende aos requisitos do PNE, mas também busca oferecer um ambiente educacional enriquecido e inclusivo, proporcionando aprendizado abrangente e apoio individualizado aos alunos. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento integral e o bem-estar durante todo o período escolar.

Portanto, conclui-se que a escola em tempo integral é uma estratégia eficaz para enfrentar desafios educacionais no Brasil, alinhada com as diretrizes nacionais. E mesmo de forma breve e objetiva, os dados obtidos em forma de relato destacam a importância de políticas públicas que sustentam e promovam modelos de ensino integral, visando garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independente de sua classe ou origem socioeconômica.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em:

<<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 13 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. 2023a. Disponível em:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola em tempo integral - cartilha. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/cartilha.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep. Censo Escolar 2022. Divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 15 jun. 2024.

CARDOSO, Cintia A. Q.; OLIVEIRA, Ney C. M. DE. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>. Acesso em: 13 maio. 2024.

INSTITUTO Unibanco. Educação integral: tempo, qualidade, desafios e oportunidades. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-integral-tempo-qualidade-desafios-e-oportunidades>. Acesso em: 13 maio. 2024.

MATUOKA, Ingrid. Educação Integral: qual o sentido de mais tempo na escola? Centro de Referências em Educação Integral. 2023. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-qual-o-sentido-de-mais-tempo-na-escola/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MOTA, Silvia M. C. Escola de tempo integral: da concepção à prática. Orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. 2008. 287 f. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Santos, 2008. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/132/1/Silvia%20Mota.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PARO, Vitor H. *et al.* Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Eixo 4

Gênero e Sexualidade

GÊNERO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: caracterização de pesquisas da última década (2013-2023)

Adryan Matheus Silva dos Santos
UFSCar – adryan@estudante.ufscar.br
Klinger Teodoro Ciríaco
UFSCar – klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Este artigo relata a primeira etapa de uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo N. 2023/15269-7, centrada na Educação Matemática e as relações de Gênero, especificamente nos campos dos estudos sobre a transexualidade. Utilizando bases de dados como o Catálogo da CAPES e da BDTD, foram mapeados trabalhos com o descritor "Gênero e Educação Matemática" no período de 2013 a 2023. Os estudos identificados exploram como as identidades de gênero influenciam a aprendizagem e o



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

ensino da Matemática escolar, abordando disparidades de desempenho entre diferentes grupos e o impacto dos estereótipos de gênero na autoconfiança dos estudantes. Por fim, a experiência deste trabalho coloca-nos em movimento de avançar teoricamente na área, para, então, demarcar um estudo específico sobre narrativas de pessoas transsexuais e travestis em nossa instituição e suas relações com a Matemática escolar.

Palavras-chave: Mapeamento. Gênero. Educação Matemática.

Introdução

Este artigo resulta dos encaminhamentos da primeira etapa de um projeto de Iniciação Científica, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo N. 2023/15269-7, e tem como objetivo discutir o que dizem teses e dissertações mapeadas no catálogo da CAPES e da BDTD com o descritor de busca "Gênero e Educação Matemática", a partir de pesquisas defendidas e indexadas na última década (2013 a 2023).

Os dados aqui relatados dizem respeito do trabalho mais abrangente que investiga narrativas de pessoas transsexuais e travestis da comunidade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a sua relação com a Matemática durante o processo de escolarização na Educação Básica, ainda em desenvolvimento pelo primeiro autor sob orientação do segundo autor. As reflexões do presente texto têm como base, conforme anunciado desde o resumo, em um recorte temático resultante de uma das etapas da investigação mais alagarda: o processo de mapeamento de teses e dissertações.

Dito isso, no processo da pesquisa de Iniciação Científica que estamos desenvolvendo, temos como o objetivo discutir sobre Gênero e Educação Matemática, temática esta que tem ganho relevância no cenário científico, uma vez que a compreensão das dinâmicas de gênero é crucial para a promoção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo para todas as pessoas. Em particular, a vivência de pessoas transsexuais e travestis na Educação Básica e Superior revela desafios únicos que impactam diretamente seu desempenho acadêmico e seu engajamento nas disciplinas da área de Exatas. Dessa maneira, a Matemática, sendo muitas vezes percebida como uma área neutra e objetiva, na verdade, pode refletir e perpetuar desigualdades de gênero.

Para melhor compreensão dos assuntos tratados no texto, o estruturamos em cinco seções, sendo elas: 1. Introdução, onde serão apresentados os objetivos, contexto e uma visão geral da temática; 2. Referencial teórico, destinado à discussão dos pontos centrais do trabalho; 3. Metodologia, momento em que são apresentados o conjunto de métodos recorridos e adotados para analisar e interpretar os dados, e entender como o estudo foi conduzido; 4. Análise de dados, seção dedicada a contextualizar, definir objetivos, descrever metodologias e destacar os principais resultados dos trabalhos localizados; e, por fim, 5. Considerações finais.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Referencial teórico

A identidade, de forma geral, é por si um conceito complexo que envolve a compreensão e a experiência humana, influenciados por fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Hall (2006), importante teórico cultural e estudioso do conceito, enfatiza que a identidade não é algo fixo ou inato, mas sim construída e está em constante TRANS/formação. Logo, a identidade é moldada por fatores sociais, culturais e históricos. O referido autor destacou a ideia de que a identidade é algo fluído, criado por meio de processos de identificação e diferenciação em relação ao sujeito e ao mundo.

Por sua vez, Dubar (2006) concentra-se na compreensão da identidade como um processo dinâmico, destacando a importância do processo de socialização, na construção e reconstrução da identidade. Ele ressalta que as histórias de vida e as experiências vivenciadas (processos relacionais) desempenham papel significativo na formação identitária. Essa compreensão de identidade é um tema central de diversas áreas de conhecimento, como Sociologia, Psicologia, Antropologia, estudos culturais e estudos de gênero, que são a base para abordagem da temática.

Neste contexto, ao fazermos a leitura interpretativa do conceito de identidade tanto em Hall quanto em Dubar, transportamos tal discussão para a identidade de gênero. A identidade de gênero não está, necessariamente, vinculada ao sexo biológico de uma pessoa, que é determinado por características físicas como genitália e cromossomos, mas sim como uma percepção interna e individual do indivíduo transgênero (Sousa, 2015).

Os termos gênero e identidade de gênero são conceitos relacionados, mas distintos. O conceito de gênero é examinado como uma construção histórica, social e cultural que abarca expectativas, papéis e atributos associados às categorias de "masculino" e "feminino" em diferentes contextos culturais. Por outro lado, a identidade de gênero é abordada como uma percepção individual e subjetiva da própria identidade, independentemente do sexo biológico atribuído no nascimento (Ferrari; Ribeiro; Castro; Barbosa, 2014).

As experiências de transexuais e travestis, ao longo de sua vida, revelam notáveis semelhanças em jornadas de autodescobertas, expressões autênticas e no seu contexto escolar semelhanças essas marcadas por situações de transfobia, preconceito e discriminação, que podem ter efeitos profundos na saúde mental e no desenvolvimento acadêmico, ocasionando o abandono aos estudos e a evasão escolar, impactando de forma negativa suas perspectivas futuras de carreira.

Os relatos aproximam-se em muitos aspectos, como a experiência de exclusão, de abjeção e as dificuldades de assumir a identidade de gênero, a relação com a família, com o trabalho e as experiências de transfobia sofridas ao longo de suas trajetórias educativas (Xavier; Vianna, 2022, p.8).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Diante disso, a temática em questão busca, portanto, explorar como pessoas transexuais e travestis vivenciam o processo de formação de identidade durante suas trajetórias educacionais, com particularidade no contexto da Educação Matemática. Por meio de seus relatos e narrativas, esses indivíduos poderão expressar como se identificam em relação à Matemática, como experienciam a aprendizagem dessa disciplina e como a identidade de gênero influencia suas percepções, motivações e desafios no processo de ensino e aprendizagem a partir de seus sentidos.

Segundo Butler (2015, p. 17-18), ao discutir o relato de si em uma crítica da violência ética, afirma que "O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas [...]", ou seja, fazer ecoar as vozes de pessoas transexuais e travestis para relatar sobre suas vivências educacionais, nos submetemos a um tema que visa destacar a importância da representatividade e inclusão na Educação Matemática, área esta, historicamente, quase que predominante do homem héteros branco europeu.

"Historicamente, os homens se apropriaram do campo da matemática e, assim, passaram a desempenhar a prática científica com ampla exclusividade, sob a égide do patriarcado" (Silva, 2022, p. 7). Assim, em um trabalho de pesquisa da natureza como a que intencionamos, busca evidenciar como é a formação identitária de parte do público LGBTQIAPN+ e como podem ser impactados tanto de forma positiva ou negativa pelos ambientes de aprendizagem e pela forma de como a Matemática é abordada e ensinada.

Em sua essência, o movimento da Educação Matemática, em um sentido do educar pela Matemática, busca proporcionar uma aprendizagem significativa e inclusiva para todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. No entanto, muitas vezes, pessoas transexuais e travestis enfrentam desafios adicionais em suas jornadas educacionais devido à discriminação, ao preconceito e à falta de compreensão por parte da sociedade e professores, sofrendo uma pressão intensa sendo compelidas a deixar os estudos.

Com os resultados dessa reflexão, é perceptível que há um processo de exclusão de estudantes transexuais e travestis que enfrentam problemas que refletem na discriminação, falta de inclusão e a falta de permanência nas escolas ou Universidades, e que têm, por consequência, seus direitos violados, direitos esses assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988), que nos traz o direito à igualdade, direito à educação, ao pronome e o nome social, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.349/96 (Brasil, 1996), que tem como fundamento os princípios elencados na Constituição, ao organizar e regularizar o pleno desenvolvimento educacional.

Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, deve haver um olhar cuidadoso "[...] para a população LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos) e sua relação com a matemática" (Silva, 2022, p. 8). Isso porque, ainda segundo o autor, "[...] trabalhar com o conceito de gênero como categoria de análise pressupõe e permite



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

cessar com representações biologizantes e estereotipadas, eficazmente excludentes [...]" (Silva, 2022, p. 8).

Em síntese, é de suma importância compreender a trajetória de pessoas transexuais e travestis, com narrativas sobre suas vivências educacionais, com foco na Educação Matemática, podendo-se evidenciar os desafios, obstáculos enfrentados por esses estudantes, como estigmas, discriminação, o preconceito e a exclusão social. Com isso, é fundamental que educadores sejam formados para abordar questões de gênero de maneira adequada, fomentando práticas pedagógicas inclusivas e que promovam a igualdade de oportunidades para estudantes transexuais e travestis.

Metodologia

O presente estudo, de abordagem qualitativa da pesquisa em educação (Bogdan; Biklen, 1994), teve seu início em março/2024. O trabalho de campo envolve a percepção do pesquisador acerca do contexto investigado, como também o contato direto com a situação geradora do processo da pesquisa, compreendendo que o mapeamento permite que o pesquisador se conecte à produção acadêmica, "[...] ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa" (Ferreira, 2002, p. 265).

Com a finalidade de alcançar tal propósito, foi realizado um mapeamento que teve seu início no dia 15/04/2024 a partir da busca junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, posteriormente, foi concluído através do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), com a análise de trabalhos defendidos durante o período dos últimos dez anos (2013 a 2023), que foi finalizado dia 05/05/2024.

De acordo com Ferreira (2002), esse procedimento visa auxiliar o pesquisador a se situar temporal e espacialmente, sendo crucial para delimitar o período e as bases de dados. Nos últimos anos, têm sido apresentados dados bibliográficos, conhecidos como "estado da arte" ou "estado do conhecimento", com o propósito de analisar produções acadêmicas em diferentes áreas do saber, sendo elas teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação de diferentes regiões brasileiras.

Diante disso, foram analisados trabalhos com o objetivo de compreender como são citados e fundamentados ao longo do tempo. Conforme referenciado por Ferreira (2002), analisamos a produção em uma determinada área do conhecimento, levando em consideração elementos como descritores, autores e anos de publicação dos trabalhos. Esse levantamento permite identificar tendências e padrões na literatura acadêmica recente, oferecendo uma visão abrangente sobre como determinadas temáticas têm evoluído e sido abordadas por diferentes pesquisadores.

Seguindo essa linha de raciocínio, foram constatados, com o descritor "Gênero e educação Matemática", três pesquisas na BDTD e quatro junto à CAPES, totalizando 7 estudos no período mapeado.

Tabela 1 – Quantitativo de publicações por ano.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

<i>Descritor</i>	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	<i>Total por descritor</i>
<i>Gênero e Educação Matemática</i>	-	1	-	-	-	-	1	1	2	2	-	7
Total Geral	7 pesquisas											

Fonte: Elaboração própria (2024).

Segundo os dados da Tabela 1, podemos observar que entre 2013 e 2023 foram defendidas, ao todo, sete pesquisas. Destas, seis foram dissertações e uma tese. Das dissertações, duas foram encontradas na BDTD e quatro na CAPES, enquanto a tese foi registrada apenas na CAPES, sem nenhum exemplar na BDTD.

Diante disso, o presente descritor será o foco das análises que serão apresentadas de forma abrangente na próxima seção para a composição do trabalho. Essas pesquisas explorarão profundamente questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero e a Educação Matemática, oferecendo uma visão detalhada e analítica sobre esse tema, e serão cruciais para o campo acadêmico atual.

Análise de Dados

Seguindo uma ordem cronológica, a tese de Milene Machado (2014) teve por objetivo investigar e descrever as possíveis conexões entre as crenças de autoeficácia matemática, as atitudes em relação à disciplina, o gênero e o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, utilizando itens da prova de Matemática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Machado (2014) realizou um estudo em duas escolas, um particular e outra pública, situadas em uma cidade do interior de São Paulo (SP). O estudo incluiu a participação de 19 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e os dados foram obtidos por meio de um questionário informativo, uma escala de atitudes em relação à Matemática, uma escala de autoconceito matemático, um instrumento de autoeficácia matemática, uma prova de Matemática e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas de forma individual, enquanto os demais instrumentos foram administrados coletivamente pela pesquisadora durante o período regular de aula, na ausência do professor.

Após concluir as entrevistas e analisar os dados de maneira qualitativa e quantitativa, Machado (2014) afirmou que foi possível identificar relações entre atitudes, autoconceito, autoeficácia matemática e o desempenho dos estudantes em alguns itens de matemática do ENEM. Além disso, foram encontradas relações



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

significativas entre atitudes, autoconceito, autoeficácia matemática, desempenho escolar, gênero e tipo de escola.

A dissertação de Filho (2019) objetivou compreender como as representações de feminino e masculino podem criar expectativas diferentes para os sexos e influenciar o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Para isso, foram analisadas as relações de gênero e as visões estereotipadas de professores e professoras nas aulas de Matemática em escolas públicas do Ensino Fundamental na cidade de Gravatá, estado de Pernambuco (PE).

Para a produção de dados, Filho (2019) utilizou de entrevistas semiestruturadas de experiências de dez professores do Ensino Fundamental, que atuam há mais de três anos nos anos iniciais. Além disso, empregou análises documentais de forma qualitativa, sob uma perspectiva feminista, utilizando-se das falas estereotipadas das professoras. Essa perspectiva entende que os métodos tradicionais de produção científica estão fundamentados em bases culturais heteronormativas e apresenta a tendência de assumir o masculino como um único modelo de representação coletiva, o que os torna limitantes para a análise desses dados.

No que se refere aos resultados, o trabalho de Filho (2019) indica, de forma tácita, equívocos e visões estereotipadas sobre as relações de gênero, promovendo a naturalização das distinções entre masculino e feminino. Essas percepções levam a processos de ensino-aprendizagem divergentes em relação às questões de gênero e reforçam expectativas, comportamentos e habilidades desiguais entre meninos e meninas na Matemática. A presença marcante de estereótipos entre as professoras revela sua dependência cultural das relações de poder que influenciam a identidade de gênero, tornando-as reproduzoras desses estereótipos.

Em suma, as análises de dados de forma qualitativas sob uma perspectiva feminista mostraram que os métodos tradicionais de produção científica, baseados em normas androcêntricas e heteronormativas, limitam a compreensão desses dados. Os resultados evidenciaram estereótipos e desigualdades de gênero, com professoras reproduzindo tais estereótipos devido à dependência cultural das relações de poder que moldam a identidade de gênero. Isso reforça a necessidade de abordagens mais inclusivas e críticas nas práticas educacionais e na produção científica.

Na dissertação de Marina Córdova (2021) buscou-se explorar diferenças e semelhanças entre homens e mulheres dentro do contexto do curso de licenciatura em Matemática. Seu objetivo foi investigar como atividades baseadas na coeducação e conduzidas com uma abordagem crítica podem facilitar a compreensão de conceitos matemáticos e fomentar o respeito à diversidade neste ambiente acadêmico específico.

Córdova (2021), em termos metodológicos, utilizou-se de registros na plataforma *Moodle* e transcrições de áudio, vídeo e chat dos encontros de nove estudantes licenciados(as). A análise dos dados se concentrou em três categorias principais: discussão crítica de conceitos matemáticos, respeito à diversidade de gênero e raça, e potencial formativo para futuros professores de Matemática.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Segundo Córdova (2021), os resultados revelaram que a participação no projeto possibilitou discussões coletivas sobre temas atuais e socialmente relevantes, estimulando reflexões críticas entre os participantes. Essas atividades contribuíram significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. Com base nesta pesquisa, foi elaborado um caderno destinado a futuros professores, formadores e interessados na temática, descrevendo e comentando algumas das tarefas realizadas e sugerindo maneiras de promover discussões críticas baseadas na Coeducação durante as aulas de Matemática.

Anelissa Silva (2020), em sua dissertação, empreendeu esforços para discutir a inclusão social de gênero, meninas estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental nos museus de Ciências, sendo escolhido o Museu de Astronomia e o Museu Nacional, considerando-os como locais de preservação de memória, segundo Silva (2020, p. 7) "Esta perspectiva fundamenta-se na Museologia Social ou Nova Museologia, além da teoria feminista e dos Estudos de Gênero".

Para a análise de dados, a autora recorreu à análise de conteúdo que, de acordo com Silva (2020, p. 7) "[...] empregou análise semiológica no estudo das imagens e linguagem apresentadas nos cartazes de divulgação destes projetos".

Em relação aos resultados, Silva (2020) constatou-se que os museus de ciências desempenham um papel destacado em ações educativas voltadas para a inclusão social de meninas, influenciando positivamente tanto as meninas individualmente quanto outras instituições museais. A análise sugere aspectos positivos nas atividades desses projetos, especialmente em relação à discussão do protagonismo feminino, à construção da sororidade e à sua repercussão além das instituições mencionadas.

No tocante ao trabalho de Silva (2021), intitulado como "Gênero e Educação Matemática no currículo do ensino médio: concepções de professoras/es", não poderá ser objeto de apreciação para uma melhor análise e compreensão, pois o mesmo não autorizou a divulgação do trabalho, porém ao realizar o mapeamento ele aparece na base de dados da CAPES, sendo assim levado em consideração na contagem de trabalhos publicados nos últimos dez anos.

A autora Livia Simião (2022), em sua dissertação, investigou como os alunos de um curso de licenciatura em Matemática interpretam e atribuem significado às questões de gênero. Além disso, visa apresentar uma análise fundamentada dos documentos oficiais que regulam esse curso em uma instituição pública de São Paulo (SP). Esse estudo pode contribuir para uma compreensão mais profunda de como as percepções individuais dos estudantes e as diretrizes institucionais influenciam a abordagem das questões de gênero dentro do ensino de matemática, promovendo reflexões críticas sobre práticas educacionais inclusivas e equitativas.

Simião (2022) realizou sua pesquisa produzindo dados por meio de conversas com três alunos da licenciatura, sendo dois do sexo masculino e um do sexo feminino. Além disso, utilizou análise documental, examinando a matriz curricular do curso, ementas e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O estudo apresentou de maneira



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

sequencial as conversas, narrando os diálogos e reflexões dos alunos, proporcionando ao leitor uma interpretação plausível desses eventos. A discussão se concentrou nos temas de gênero, formação de professores de matemática e suas implicações potenciais. Essa abordagem permite uma análise detalhada das percepções dos alunos e como as diretrizes do curso influenciam sua formação e visão sobre questões educacionais e de gênero.

Simião (2022), busca como resultado proporcionar uma reflexão profunda sobre como os futuros professores de matemática podem desempenhar um papel crucial na construção de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e plural.

Suzana Monteiro (2022), em sua dissertação, nos traz como objetivo um estudo estatístico que utiliza teorias como base para examinar a variação de desempenho em Matemática no ENEM, visando discutir o contexto subjacente, suas causas, as possíveis consequências e estratégias viáveis para reduzir essa disparidade. Também buscou compreender as razões por trás dessas diferenças, suas implicações e como intervenções podem ser implementadas para melhorar a situação.

O estudo de Monteiro (2022) utilizou para a obtenção de dados as notas de Matemática do ENEM de 2019. Essas notas foram utilizadas para comparar o desempenho médio, considerando diferentes variáveis como idade, estado da federação da escola, tipo de escola, renda familiar e cor do caderno de prova.

Monteiro (2022) apresenta resultados que indicam que há disparidade entre as notas de mulheres e homens no ENEM 2019 em Matemática, uma diferença que persiste mesmo ao considerar todas as variáveis analisadas. Além disso, o estudo revelou que cadernos de provas de cores diferentes apresentam níveis variados de dificuldade na disciplina de matemática. Uma análise de regressão linear também mostrou que, em alguns estados, as mulheres alcançaram notas superiores às esperadas, enquanto em certos municípios do Ceará (CE), as médias de notas entre homens e mulheres são semelhantes.

Em resumo, os estudos analisados neste artigo exploram a interseção entre Gênero e Educação Matemática, oferecendo informações relevantes sobre o tema e contribuições significativas para o campo de estudo. No entanto, um aspecto fundamental destacado é o papel crucial do professor de Matemática na abordagem de questões de gênero no contexto educacional, destacando-se como um agente fundamental na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e igualitário. Tornando-se necessário informar que apenas um trabalho publicado não está diretamente relacionado a "Gênero e Educação Matemática" (Silva, 2020), o qual foi o descritor utilizado para esta pesquisa e outro (Silva 2021), não foram autorizadas a divulgação na íntegra, o que nos impossibilitou de conhecer mais a fundo a natureza de suas investigações.

Considerações finais



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Ao concluir o mapeamento dos estudos com o descritor "Gênero e Educação Matemática", observamos uma ampla gama de trabalhos que não apenas exploram como o gênero pode influenciar a aprendizagem e o desempenho em Matemática, mas também como o ensino dessa disciplina pode ser moldado para promover igualdade e inclusão. A análise desses estudos revelou percepções profundas sobre as complexidades da interação entre identidade de gênero e Educação Matemática, destacando tanto os desafios quanto as oportunidades para melhorar a prática pedagógica.

Além disso, é importante destacar que mesmo os estudos que não se concentraram exclusivamente na interseção entre gênero e Matemática ofereceram perspectivas valiosas sobre contextos mais amplos da Educação Matemática. Eles trouxeram à tona questões como estereótipos de gênero na escolha de carreiras e a influência do ambiente escolar na autoconfiança dos alunos em matemática e a eficácia de intervenções pedagógicas inclusivas.

Em síntese, fica evidente a necessidade contínua de pesquisa e prática educacional que não apenas reconheça, mas também respeite e promova a diversidade de gênero. Docentes desempenham um papel crucial como agentes de mudança ao adotar estratégias que atendam às necessidades de todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero, garantindo assim um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo e igualitário. Este mapeamento sublinha a importância de continuar explorando como a Educação Matemática pode ser um terreno fértil para abordar questões sociais mais amplas, formando os estudantes para enfrentar desafios acadêmicos e sociais com confiança e equidade.

Referências

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BUTLE, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução: Rogério Bettoni. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CÓRDOVA, Marina. **Coeducação, gênero e Educação Matemática**: um caminho para o respeito à diversidade. Orientadora: Ana Cristina Ferreira. 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Minas Gerais, 2021.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato; BARBOSA, Vanderlei. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Editora: Universidade Federal de Lavras. Lavras-MG. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, agosto, 2002.

FILHO, José, **Estudo de gênero na Educação Matemática: as expectativas construídas pelos/as docentes**. 2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MACHADO, Milene, **Gênero e desempenho em itens da prova de Matemática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): relações com as atitudes e crenças de autoeficácia Matemática**. 2014. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

MONTEIRO, Suzana. **Um olhar sobre a prova de Matemática do enem 2019 na perspectiva de gêneros**. 2022. 69f. Dissertação (Mestrado em Modelagem e Métodos Quantitativos) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza- CE, 2022.

SILVA, Anelissa. **Ações de divulgação científica na abordagem do gênero feminino em Museus de Ciências: um estudo sobre o "dia das meninas no mast" e o "meninas com ciência"**. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2020.

SILVA, Joyce Alves da. Por uma Educação Matemática plural e colorida. *In*: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. (Org.). **Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022. p.7-10.

SIMIÃO, Livia. **Traços da produção de significado de futuros professores na discussão das questões de gênero e a licenciatura em Matemática**. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Diadema- SP, 2022.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

SOUSA, Priscila de Freitas. Há diferenças entre travestis e transexuais femininas? Breve conceituação dos termos. **Faculdade Cearense em Revista**. Vol. 9 N. 1. 2015.

XAVIER, Thais Pimentel de Oliveira; VIANNA, Cláudia. A Educação de Pessoas Trans*: relatos de exclusão, abjeção e luta. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. e 124022-12045, 2023.

GESTÃO ESCOLAR, GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Silvana Moraes da Silva Eguti
(PPGEdu/UFGD - annamoraes1723@gmail.com)



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Rosemeire Ribeiro Rosa

(PPGEdu/UFMGD - meire_rosa2009@hotmail.com)

Cássia Cristina Furlan

(PPGEdu/UFMGD - cassiafurlan@ufgd.edu.br)

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar um panorama da produção acadêmica na pós-graduação acerca do tema gênero e sexualidade e suas interlocuções com a gestão escolar. Para tanto, utilizou-se do método da revisão bibliográfica, sendo examinadas as dissertações e teses indexadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Quanto aos critérios de busca, foram selecionados trabalhos que possuem relação direta com a temática da pesquisa e não foi aplicado recorte temporal na seleção. Foram selecionadas 08 produções, com o intuito de explorar as contribuições pertinentes ao fenômeno estudado. Como resultados, observa-se uma pequena produção que relaciona a gestão escolar com as discussões sobre as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. De modo geral as pesquisas apontam falta de formação para gestores e docentes, bem como ausência de momentos para discussão e planejamento de ações sobre a temática.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gênero. Sexualidade.

Introdução

Reconhecer a diversidade de gênero e sexualidade no âmbito escolar é primordial para promover conversas que contribuam para o desenvolvimento da autoestima, aprendizagem e formação do indivíduo como parte de uma sociedade que tem o direito de fazer suas escolhas em qualquer esfera de sua vida.

Debater a temática no ambiente escolar é essencial para promover um espaço respeitoso, acolhedor e inclusivo para todos/as os/as estudantes, contribuindo para formação de indivíduos críticos, conscientes e empáticos, capazes de viver numa sociedade diversa e plural, de forma harmoniosa com pessoas de identidades de gênero e orientação sexual diferentes.

A violência na escola, para além de uma questão disciplinar, revela aspectos históricos e sociais relacionados a processos de exclusão, discriminação e indiferença nas relações sociais. Dentre as violências, destaca-se o bullying e as discriminações por raça/cor, gênero, orientação sexual, religião, dentre outras (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2024, p.96).

Fomentar a compreensão e respeito às diversas identidades de gênero e a sexualidade contribui para a construção de uma sociedade igualitária e justa, visando o combate do preconceito e estereótipos que podem induzir à discriminação e violência.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A escola é difusora de conhecimento científico e garantia do direito à educação previsto na Constituição Federal. A Carta Magna determina que todos sejam iguais perante a lei e que não haja distinção de qualquer natureza entre as pessoas, ou seja, não há espaço para discriminações e preconceitos e, por isso, a escola, como instituição social, deve ser ambiente de combate à violência. Isso quer dizer que a escola pode oportunizar às crianças, aos adolescentes e aos jovens a apropriação de identidades e a reflexão sobre os padrões de comportamento vivenciados pela sociedade, buscando uma visão de equidade, na qual todos tenham os mesmos direitos e deveres, independente de suas origens, credo, orientação sexual (Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, 2019, p.46).

Olhar para a diversidade de gênero e sexualidade na escola é essencial para o rompimento de violências que se espraiam dentro do contexto escolar e fora dele, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos/as os/as estudantes. Sentir-se aceito e respeitado no ambiente escolar é essencial para o bem-estar emocional e psicológico dos/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento integral dos/as mesmos/as, englobando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, formando indivíduos equilibrados e preparados para enfrentar os desafios da vida.

Nessa dinâmica, a gestão escolar tem papel preponderante na organização de ações pedagógicas, na consolidação de propostas de formação continuada e no estímulo à construção de um ambiente escolar respeitoso que contribua para a consolidação do debate e da conscientização acerca da diversidade.

Para tanto, o presente artigo parte do contexto introduzido e indaga: como as pesquisas nacionais em nível de pós-graduação estão abordando o fenômeno da gestão escolar e suas interlocuções com a temática gênero e sexualidade na escola?

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo, por meio de uma revisão bibliográfica das dissertações e teses defendidas na pós-graduação brasileira, analisar de que maneira a gestão escolar vem conduzindo e enfrentando a temática do gênero e sexualidade no cotidiano escolar, nas esferas curricular, individual, familiar e social.

E com a produção apresentada, enquanto pesquisadoras do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), objetivamos identificar as lacunas existentes nos trabalhos de teses e dissertações sobre a temática de gênero e sexualidade no contexto escolar sobre a perspectiva da gestão escolar, para observar as reflexões e discussões sobre os eventos que ainda não foram contemplados e/ou precisam ser aprofundados.

Metodologia

Para fins desta pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica, passo fundamental de acentuada relevância para verificar os trabalhos acadêmicos estudados e defendidos, nas instituições de ensino e pesquisa, nos programas de mestrado e doutorado, buscando as contribuições de autores/as que construíram conhecimentos sobre os fenômenos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

estudados. “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma” (Marconi; Lakatos, 2017 p.200).

Optamos pela escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa, publicando e difundindo teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Utilizando os seguintes descritores “diretor escolar” OR “gestor escolar” AND “gênero” OR “sexualidade”, obtivemos como resultado um total de 734 produções. Neste momento iniciou-se a leitura dos títulos das dissertações e teses defendidas nos diversos programas de pós-graduação brasileiras indexadas na plataforma, buscando identificar as temáticas que mais teriam relação com os descritores inseridos. Após a seleção a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, o número foi reduzido para 20 trabalhos. Por meio de uma leitura dos títulos, palavras-chave e resumos foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão: tema, pergunta de pesquisa, objetivos gerais e específicos. Foram descartadas 10 dissertações e 2 teses por não contemplarem e/ou não atenderem os objetivos da pesquisa de forma satisfatória. Nessa direção, foram selecionados 08 trabalhos que estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Estudos selecionados

TÍTULO	AUTORIA	ORIENTADOR	UNIVERSIDADE	ANO
A Educação Sexual e Suas Entrelinhas nas Concepções dos Gestores.	ZOCCA, Adriana Rodrigues.	Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro	Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.	2015
Gênero e Sexualidade no Ambiente Escolar: Concepções das Diretoras Frente a Preconceitos e Discriminações com Estudantes LGBTT.	SILVA, Jesualdo da	Profa. Dra. Tânia Mara Cruz	Universidade do Sul de Santa Catarina UNISUL.	2015
Gestor escolar: sua influência na construção do projeto político pedagógico no que tange a educação sexual.	BULZONI, Ana Maura Martins Castelli	Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.	2017



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Direitos Humanos nas Políticas Públicas Educacionais: As falas da gestão sobre gênero e sexualidade.	ALVES, Jozimara Assunção Camilo.	Profa. Dra. Célia Regina Rossi.	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus Araraquara.	2018
(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de caruaru – PE: A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar.	SANTOS, Emerson Silva	Profa. Dra. Allene Carvalho Lage.	Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.	2018
Consensos e Dissensos sobre a Diversidade Sexual e LGBTfobia na Escola: quem fala, quem sofre, quem nega.	SILVA, Filipe Antonio Ferreira da	Profa. Dra. Allene Carvalho Lage. 2019	Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.	2019
O (re)conhecimento dos direitos dos adolescentes LGBTQIA+ na escola.	GOMES, Adriana Marcial Ramos.	Profa. Dra. Maria de Fátima Lobato Tavares.	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.	2022
Educação Integral em Sexualidade na Escola: concepções de professores/as e gestores/as da rede pública e privada de Ensino Médio	PICOLO, Giovanna Souza.	Profa. Dra. Célia Regina Rossi.	Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024.	2024

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Assim, seguindo o protocolo anteriormente apresentado, a busca teve início no dia 23 de maio de 2024 e foi finalizada em 30 de maio de 2024 e revisada até meados de junho de 2024. A cronologia da pesquisa deve ser explicitada, dado o fato de que o catálogo é alimentado continuamente com novas pesquisas, o que pode alterar resultados anteriores ou posteriores ao período de ocorrência definido. Deve-se ressaltar a relevância de que os termos se relacionam com o problema e o objetivo da pesquisa,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

potencializando o desenvolvimento do estudo e estabelecendo resultados importantes para o campo científico.

Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não “descoberta” de ideias já expressas, a não inclusão de lugares comuns no trabalho. A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições, ou reafirmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande importância (Marconi; Lakatos, 2017 p. 240).

Após o levantamento e leitura na íntegra dos trabalhos selecionados, procedeu-se com a caracterização e a análise das dissertações, a partir dos seguintes aspectos: ano, cidade - estado, orientadores, universidade-programa, resultados obtidos e conclusões das pesquisas, que tiveram como principais elementos: enfoque nas percepções dos gestores e professores, práticas e desafios relacionados à temática na escola, bem como as concepções sobre a diversidade sexual e LGBTfobia, com destaque para a necessidade de formação para os profissionais da educação. Constatou-se a emergência de aprofundar os estudos na temática, sobretudo nos espaços escolares, e os gestores e professores precisam se apropriar dos fundamentos legais que ancoram o debate, para promover uma escola pautada no respeito das individualidades das pessoas propiciando um ambiente democrático.

Análise de Dados

Os trabalhos selecionados estão distribuídos nas seguintes cidades-estados: São Paulo (04) - Programa de Pós-graduação em Educação Sexual; Pernambuco (02) - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea; Rio de Janeiro (01) - Programa de Pós-graduação em Saúde Pública e Santa Catarina (01) - Programa de Pós-graduação em Educação. Essa distribuição indica que as pesquisas acerca da temática estão concentradas nas regiões sudeste, nordeste e sul, destacando a ausência nas regiões norte e centro-oeste, revelando áreas de interesse ou atuação de pesquisadores da temática.

O contexto geográfico das três regiões citadas pode influenciar nas abordagens e nos resultados das pesquisas, considerando as particularidades locais, refletindo a diversidade de contextos educacionais e sociais abordados nas pesquisas, enriquecendo a compreensão sobre a temática em diferentes realidades.

Indicam uma parceria entre instituições de ensino e pesquisadores, bem como o desenvolvimento de redes de pesquisa em gênero e sexualidade em determinadas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

regiões, outro fator de destaque é que os trabalhos acerca da temática apareceram nos levantamentos da pesquisa no ano de 2015 em Tubarão-SC e em Araraquara-SP; seguindo para 2017 e 2018 em Araraquara-SP; em 2018 e 2019 em Caruaru-PE; em 2022 no Rio de Janeiro-RJ e em 2024 novamente em Araraquara-SP.

Ao analisar os anos e as cidades-estados dos trabalhos selecionados, é possível obter percepções sobre a distribuição geográfica das pesquisas acerca da temática, as possíveis interações entre os pesquisadores e as instituições, bem como a ausência de trabalhos publicados nas regiões norte e centro-oeste.

Considerando os programas de pós-graduação e as dissertações de mestrado examinadas, podemos identificar como os trabalhos se relacionam entre si, todos os programas mencionados tem um enfoque na educação sexual, predominantemente adotam uma abordagem qualitativa nas pesquisas, utilizando entrevistas, análises de discurso com métodos de coletas de dados. Demonstram um interesse comum em questões de gênero, diversidade sexual e direitos humanos, refletindo uma preocupação compartilhada com a promoção da igualdade e da inclusão no ambiente escolar.

As temáticas dos trabalhos abordam a atuação dos gestores escolares nas questões de diversidade sexual e identidade de gênero (Santos, 2018; Silva, 2015; Alves, 2018, a promoção de uma educação sexual inclusiva e responsável (Silva, 2019; Gomes, 2022; Zocca, 2015) e a inclusão da educação sexual no currículo escolar (Picolo, 2024; Bulzoni, 2017). As perguntas e objetivos das pesquisas buscam compreender as percepções dos educadores, gestores e estudantes em relação à temática, bem como investigar a atuação dos gestores escolares e os desafios enfrentados na promoção do respeito e das individualidades dos estudantes.

Na pesquisa de Jozimara Alves (2018), buscou compreender como os/as gestores/gestoras atuam nas instituições escolares, no que tange sobre os direitos humanos, gênero e sexualidade, bem como a aplicação das políticas públicas; o estudo foi realizado em três escolas municipais do ensino fundamental I, de duas cidades do interior paulista, identificadas como E.M.E.E.J.A.C. (escola1); E.M.E.F.D.W. B (escola 2) e E.M.E.F.F.C.(escola 3). Os principais resultados obtidos foi o desconhecimento sobre a temática e suas políticas educacionais, resultando na ausência de ações na instituição acerca dos temas, assim o estudo não atingiu seu objetivo, apontando a necessidade de formação dos profissionais da educação.

No trabalho desenvolvido por Emerson Santos (2018), que buscou identificar como as questões de gênero e diversidade sexual, são abordadas nas escolas do Ensino Médio por parte da gestão escolar, os principais resultados são a falta de conhecimento dos conceitos de gênero e sexualidade, que os estudantes são orientados a seguir um padrão de comportamento, e que há uma cumplicidade entre a gestão e os professores nas práticas e ações preconceituosas, enfrentaram resistência de alguns gestores na execução da pesquisa.

Os objetivos apresentados por Jesualdo Silva (2015) consistiram em averiguar as concepções das diretoras, sobre o preconceito e discriminação dos/as estudantes acerca



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

da identidade de gênero e expressão da sexualidade, os discursos das diretoras estabeleceram uma relação binária entre sexo/gênero e dos conhecimentos da biologia, que perpetuam nas práticas pedagógicas como um todo, contribuindo para a manutenção e reprodução de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

A autora Alves (2018) e os autores Santos (2018) e Silva (2015) concluíram nos seus estudos realizados conceitos de binarismo, falta de conhecimento das temáticas, ausência de práticas pedagógicas, bem como a abertura dos docentes e gestores para discussão de uma educação para sexualidade e abordagens dos estudantes visando padrão de comportamento no ambiente escolar.

O autor Felipe Silva (2019) identificou os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia nas escolas. Entre os consensos apresentados, evidenciou-se a necessidade de formação para os professores e gestores, para lidar com a diversidade para sexualidade na escola, a fim de evitar posturas discriminatórias; além disso, pontuou que as políticas públicas são instrumentos de garantia dos direitos de igualdade e respeito à diversidade. Entre os dissensos, evidenciou conhecimento fragmentado ou inexistente sobre as ações de combate a LGBTfobia no ambiente escolar e também a compreensão e aplicação de ações envolvendo identidade de gênero e a diversidade para sexualidade.

A autora Adriana Gomes (2022) analisou como é o trabalho desenvolvido com os adolescentes LGBTQIA+, houve unanimidade das falas dos entrevistados sobre a organização e o exercício da função, destacando a orientação e acompanhamento dos discentes, por parte dos professores e gestores no processo de ensino e aprendizagem, como esse trabalho impacta no desenvolvimento emocional e individual do estudante, apesar de enfatizar a importância de acolher os/as alunos/as, sentem-se desconfortáveis em abordar a temática. As respostas dos entrevistados foram unânimes, observando que as abordagens aos estudantes acerca da temática, varia de acordo com o profissional que o acolheu, sendo considerada ou invisibilizada.

Na pesquisa de Adriana Zocca (2015), que teve como objetivo compreender como os gestores escolares entendem por educação sexual no âmbito escolar e identificar os principais desafios, as entrevistas revelaram a abertura dos gestores para a temática, promovendo um ambiente acolhedor e de diálogo, de forma geral os entrevistados enfatizam que a educação sexual é um processo natural da vida, que cada fase é uma descoberta diferente na vida dos indivíduos, outros acrescentam outros conceitos como doenças e quebrar paradigmas, de que a educação sexual é somente para trabalhar as partes do corpo e sexo.

Nos resultados encontrados Silva (2019), Gomes (2022) e Zocca (2015), foi possível perceber a importância de os gestores e docentes estarem abertos as temáticas para uma educação que respeite o gênero e a diversidade social, e como olhar atento aos estudantes contribui para desenvolvimento integral dos discentes e como a ausência desse comportamento afeta a perspectiva de vida e existência do estudante. Aponta como as políticas públicas são instrumentos de garantia de direitos para todos /as e a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

necessidade de formação para os profissionais da educação para promover um ambiente escolar inclusivo e que todas as diversidades sejam respeitadas.

Ana Maura Bulzoni (2017) buscou verificar a atuação do gestor na construção do Projeto Político Pedagógico, no que tange a educação sexual, os resultados apontaram a dificuldade dos gestores que realizaram o curso de formação inicial para em educação sexual, oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em incluir ações no projeto político pedagógico (PPP) da escola, abordando a temática devido a resistência da equipe da escola, nesse contexto a equipe gestora teve que enfatizar a importância de incluir a temática nas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Giovana Picolo (2024) teve como foco buscar as concepções e reflexões sobre a sexualidade e relações de gênero no ambiente escolar, os entrevistados destacaram que não tiveram nenhum professor que tivesse trabalhado a temática em sala de aula, ressalta como a influência da igreja contribui para que a temática ficasse adormecida, e que o desenvolvimento sexual era construído individualmente. Outro aspecto relevante é a dificuldade do docente sentir-se seguro em trabalhar as temáticas em sala de aula, enfatiza que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as temáticas de gênero e sexualidade aparecem de maneira subliminar e nas entrelinhas, com ênfase nos professores das disciplinas de ciências e biologia, destaca dificuldade de abordar assuntos que não estão no livro didático limitando os conteúdos trabalhados e que a sexualidade em si não é abordada.

Nessa direção, Picolo (2024) e Bulzoni (2017) destacam a necessidade de formações sobre a diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia para professores e gestores escolares, visto que há um baixo envolvimento da gestão escolar e dos docentes na promoção de ações de ensino das temáticas ligadas ao gênero e sexualidade, as quais se relacionam com o combate à LGBTfobia.

Diante dos resultados evidenciados, Zocca (2015) aponta que a escassez de políticas públicas educacionais específicas e o avanço do conservadorismo nacional, é o principal aspecto constatado que impedem a inserção dessas temáticas no contexto escolar. Nessa direção, sugere que se estabeleçam parcerias entre escola, família e movimentos sociais, a fim de que sejam criadas redes de apoio e de compartilhamento de conhecimentos relativos à temática. Os principais pontos debatidos nos trabalhos apreciados destacam: a importância dos direitos humanos (Alves, 2018; Gomes, 2022; Santos, 2018), os direitos humanos no contexto das políticas públicas educacionais (Silva, 2015), visando garantir a igualdade, dignidade e respeito a todos os indivíduos no ambiente educacional; com as falas da gestão educacional sobre questões de gênero e sexualidade, buscando promover uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade.

Além disso, as pesquisas enfatizaram a necessidade de formação de professores para lidar de forma adequada e acolhedora com as diferentes realidades e identidades presentes em sala de aula (Alves, 2018; Silva, 2015), destacaram a importância das políticas educacionais em promover a igualdade e não discriminação (Silva, 2019),



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

garantindo que todos os estudantes se sintam acolhidos e respeitados no ambiente escolar e salientou a necessidade de discussões e ações efetivas sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar para criar um ambiente mais inclusivo e responsável (Bulzoni, 2017; Picolo, 2024).

Essas conclusões refletem as principais descobertas obtidas a partir das pesquisas realizadas, contribuem para a reflexão e o aprimoramento das políticas educacionais no que diz respeito aos direitos humanos, gênero, sexualidade e formação docente, evidenciando desafios, lacunas e necessidades de atuação para promover uma educação para as questões de gênero e sexualidades. Esses estudos visam promover discussões que potencializem um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e igualitário para todos os estudantes.

Considerações Finais

A partir das leituras e análises realizadas, podemos concluir que as escolas estão carentes de formação, nos aspectos que tangem uma educação para sexualidade, as lacunas existentes nos dão respaldo para a necessidade de realizar estudos longitudinais, sobre a temática de gênero e sexualidade nos ambientes educativos, evidenciando como a falta de discussão nesses espaços afeta os estudantes, que não tem seus direitos respeitados nas instituições de ensino.

Sendo assim, podemos destacar que o papel do gestor escolar é primordial para a garantia de direitos, combate a homofobia, promoção do respeito à diversidade, nas discussões e debates sobre gênero e uma educação para a sexualidade e, principalmente, na busca de conhecer e aplicar as legislações e documentos que além de orientar, tem como objetivo combater a discriminação e a LGBTfobia no ambiente escolar, além de garantir aos estudantes um ambiente educacional, pautado na garantia de igualdade, dignidade e respeito.

Esses resultados refletem as descobertas e conclusões alcançadas por cada pesquisa, contribuindo para o entendimento e aprimoramento de uma educação para sexualidade e da promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e responsável em relação à diversidade sexual e de gênero

Referências

ALVES, Jozimara Assunção Camilo. **Direitos Humanos nas Políticas Públicas Educacionais**: as falas da gestão sobre gênero e sexualidade. Orientadora Profa. Dra. Célia Regina Rossi. 2018, 173p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2018.

BULZONI, Ana Maura Martins Castelli. **Gestor Escolar: sua influência na construção do Projeto Político Pedagógico no que tange a Educação Sexual.**



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão. 2017. 170 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2017.

SED. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: **educação infantil e ensino fundamental** / Organizadores Hélio Queiroz Daher; Kalcia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019.

GOMES, Adriana Marcial Ramos. **O (re)conhecimento dos direitos dos adolescentes LGBTQIA+ na escola**. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Lobato Tavares. 2022, 88p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PICOLO, Giovanna Souza. **Educação integral em sexualidade na escola: concepções de professores/as e gestores/as da rede pública e privada de Ensino Médio**. Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Rossi. 2024. 287 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024.

SANTOS, Emerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero EM escolas de caruaru – PE: A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar**. Orientadora: Profa. Dra. Allene Carvalho Lage. 2018. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SILVA, Filipe Antonio Ferreira da. **Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. Orientadora: Profa. Dra. Allene Carvalho Lage. 2019, 198p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SILVA, Jesualdo da. **"Gênero e Sexualidade no Ambiente Escolar: Concepções das Diretoras Frente a Preconceitos e Discriminações com Estudantes LGBTT"**. Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Cruz. 2015, 95 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Sul de Santa Catarina, SC.

SUPED/SED-MS. **Diretrizes Pedagógicas para o Ano Escolar de 2024**. Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, Superintendência de Políticas Educacionais, 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

ZOCCA, Adriana Rodrigues. **A educação sexual e suas entrelinhas nas concepções dos gestores.** Orientador Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro. 2015. 80 p. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015.

Práticas pedagógicas interdisciplinares em prol da pluralidade de vozes femininas:
o Feminismo Negro e a Interseccionalidade como pontos de partida



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Cryseverlin Dias Pinheiro Santos
(IFMS - cryseverlin.santos@ifms.edu.br)

Gabriela Burgardt
(IFMS - gabriela.burgardt@ifms.edu.br)

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar duas propostas pedagógicas interdisciplinares, que visavam discutir o feminismo negro por meio da interseccionalidade, realizadas com estudantes do IFMS, *campus* Naviraí, em 2024. A primeira proposta utilizou a música “Não Precisa Ser Amélia”, de Bia Ferreira, permitindo questionar o ideal de “mulher” e discutir a diversidade de mulheres, especialmente aquelas que enfrentam múltiplas opressões. A segunda proposta envolveu a apresentação e uma roda de conversa sobre o curta-metragem “Escrevivência e resistência: Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo” (2021), dirigido por Renato Barbieri e Juliana Borges. Este curta aborda como escritoras negras foram (e ainda são) “esquecidas” no mercado literário, mas resistem, rompendo com o cânone brancocêntrico da literatura. As atividades apresentadas, ao proporcionar conhecimento e valorização da diversidade de mulheres historicamente marginalizadas, criam um espaço de reflexões e trocas de experiências, contribuindo para uma educação feminista, antirracista, emancipatória e transformadora.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Feminismo negro. Interseccionalidade.

1. Introdução

O presente artigo visa apresentar duas propostas pedagógicas de trabalho interdisciplinar que permitem abordar o feminismo negro pelo prisma interseccional, isto é, observando as diferentes opressões sofridas por diferentes mulheres, ao se considerar raça, etnia, classe, orientação sexual, identidade de gênero, prática religiosa, idade, entre outros marcadores sociais. O propósito das duas atividades, bem como deste artigo, foi/é fomentar o reconhecimento da diversidade de mulheres, incentivando uma educação feminista e antirracista.

A primeira atividade pedagógica recorreu à música da cantora e compositora Bia Ferreira, “Não precisa ser Amélia”, e foi realizada em quatro aulas ministradas para o Curso Técnico (Manutenção e Suporte em Informática) Integrado ao Ensino Médio, do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), turma de 1º ano, do IFMS, *campus* Naviraí. Esta atividade foi conduzida pela primeira autora deste artigo, prof^a. Cryseverlin Dias Pinheiro Santos.

Já a segunda atividade consistiu na apresentação do curta-metragem “Escrevivência e resistência: Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo”, presente



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

no catálogo da 13ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos, apresentada, no IFMS *campus* Naviraí, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do referido *campus* – núcleo este que é regido pela Pró-reitoria de Extensão da Instituição (PROEX). A Mostra foi divulgada entre estudantes e servidores e foi conduzida pela segunda autora deste artigo, a profª. Gabriela Burgardt.

Realizar tais atividades no âmbito escolar justifica-se pois, como discute a intelectual Guacira Lopes Louro (1997), historicamente, as instituições de ensino contribuíram com a manutenção das distinções, desigualdades e diferenças, criando símbolos e códigos, classificando e hierarquizando, informando o que é permitido ou não fazer, delimitando, assim, espaços para meninos e meninas. Nesse contexto, é importante recorrer à pedagogia feminista que permite transformar o cenário de desigualdade em relação às mulheres, contribuindo com “um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas” (Louro, 1997, p.113), no ambiente escolar.

Trabalhar com o feminismo, o feminismo negro e a interseccionalidade, nos bancos escolares, se faz necessário quando se entende que as mulheres foram, em diferentes níveis, frequentemente silenciadas e tiveram muitas de suas lutas, resistências e conquistas “apagadas” da memória coletiva. As duas atividades pedagógicas e este artigo partiram/partem, principalmente, do aporte teórico do feminismo negro que, entre outros objetivos, visa romper com uma ideia universal de “mulher”. Nesta perspectiva e na da interseccionalidade, termo cunhado pela intelectual negra estadunidense Kimberlé Crenshaw, compreende-se que as mulheres passam por opressões múltiplas e que não há uma hierarquização de opressões, mas o cruzamento destas, não sendo possível separá-las, como explica a pesquisadora e escritora negra Carla Akotirene (2019), em seu livro “Interseccionalidade”. Desse modo, algumas categorias de mulheres, como mulheres negras, indígenas, LGBTQIAP+ (a sigla se refere a pessoas: lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais), praticantes de religiões de matriz africana, gordas, mulheres com deficiência (PCDs), para citar alguns exemplos, encontram-se em situação de maior vulnerabilidade social.

Consoante Lélia Gonzales (2020, p.58), em sua obra “Por um feminismo afro-latino-americano”, no Brasil, a mulher negra “é objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão”, tendo, muitas vezes, o fator agravante da questão de classe. Em termos práticos, é preciso considerar que, ao passo que as mulheres brancas, por exemplo, lutavam para ingressar no mercado de trabalho, mulheres negras já trabalhavam forçosamente e de forma não remunerada, durante a escravização, ou em tidos subempregos, após a abolição, como em residências de mulheres brancas, na função de empregadas domésticas e/ou babás.

Destarte, é essencial tencionar produções culturais de e sobre mulheres negras, indígenas e LGBTQIAP+ para serem discutidas em aula ou em projetos de pesquisa,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

ensino e extensão. Ao trabalhar com intelectuais feministas negras, pode-se estimular discussões sobre gênero, raça, etnia e classe. Com isso, é possível desconstruir preconceitos, educar para o respeito às diferenças e formar pessoas conscientes dos direitos e das lutas das mais diversas mulheres. Ao integrar essas vozes diversas nos currículos e nas práticas escolares, contribui-se para uma educação mais abrangente e crítica, que reflete a pluralidade da sociedade.

2. Metodologia: o audiovisual nos bancos escolares

A primeira atividade interdisciplinar que este artigo discute foi desenvolvida com as/os estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, na modalidade PROEJA, pensada durante reuniões de elaboração de atividades de “tempo social” – atividades que devem ser realizadas pelos/as estudantes no contraturno, mas estimuladas pelo corpo docente em suas aulas, no turno regular. Nestas reuniões, todos/as os/as docentes e a coordenação do curso se reúnem para discutir e elaborar propostas de trabalho interdisciplinar. Assim, a primeira atividade que embasa este artigo foi realizada ao longo de quatro aulas, no mês de março de 2024, da Unidade Curricular História, ministrada pela primeira autora deste artigo. Em primeiro momento, verificamos os conhecimentos prévios dos/as discentes acerca de feminismo e questões próprias que atingem as categorias de mulheres. Após identificar o que compreendiam sobre o tema, foram apresentados *slides* com trechos de obras de escritoras negras feministas, como Angela Davis, bell hooks, Djamila Ribeiro e Carla Akotirene, discorrendo sobre o que é o feminismo, suas ramificações e a necessidade de pensar as mulheres a partir de suas singularidades e pluralidades. Em seguida, mediante uma roda de conversa, apresentamos as músicas “Ai, que saudades da Amélia”, de Ataulfo Alves, e “Não precisa ser Amélia”, de Bia Ferreira (esta como contraponto daquela) iniciando discussões mais amplas sobre a diversidade de mulheres, especialmente as historicamente marginalizadas. Ao final da atividade em sala, os estudantes realizaram um trabalho de pesquisa, no contraturno (tempo social), sobre mulheres que tiveram grande impacto social, político, cultural, artístico e científico, priorizando mulheres negras, indígenas, LGBTQIAP+.

Já a segunda atividade consistiu na apresentação, seguida de roda de conversa, do curta-metragem “Escrevivência e resistência: Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo” (2021). Essa transmissão, ocorrida em 24/04, foi possível, pois a coordenação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), no início do ano de 2024, recebeu a divulgação da 13ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos, organizada pelos Ministérios da Cultura e dos Direitos Humanos e Cidadania, e realizou sua inscrição para ser polo difusor, sendo ela deferida. A Mostra oportunizou que diferentes *campi* de Instituições de Ensino, de todo o Brasil, fossem polos difusores de filmes (curtas-metragens, longas-metragens, documentários), parte de um catálogo selecionado pela organização da Mostra. O catálogo foi dividido em seis programas (Homenagem 1



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

e 2, Raízes, Sementes, Frutos 1 e 2), estando o curta em questão presente no programa Sementes. Tal título para o programa já, de certa forma, se mostra significativo, uma vez que o curta apresenta, em seus 26 minutos, o resgate realizado pela escritora Conceição Evaristo, no papel de pesquisadora, da vida e obra de Maria Firmina dos Reis, cujo valor literário enquanto primeira romancista mulher do Brasil foi negligenciado por anos. Esse resgate histórico simboliza uma ação comum ao feminismo e ao movimento negro: trazer aos olhos da sociedade grandes personalidades negras que ora foram esquecidas, ora embranquecidas – como é até mesmo o caso de Machado de Assis, o qual durante muito tempo foi retratado como homem branco. Assim, plantam-se “sementes” para que mais pessoas negras ocupem seus merecidos lugares de destaque na História brasileira e, principalmente, na atualidade.

Cabe apontar que, em 03/04, foi deflagrada greve nacional da Rede Federal de Educação, o que demandou atenção por parte dos membros do NEABI, responsáveis pela difusão da Mostra. Assim, a apresentação dos filmes, e do curta em questão, não teve grande adesão. Para que estudantes (e servidores) pudessem participar, foi disponibilizado um formulário, divulgado amplamente em redes sociais. A participação não foi massiva, mas foi engajada. Tivemos um total de 25 inscritos, cuja participação nas discussões da roda de conversa, seguinte ao curta, foi de extremo senso crítico.

Neste artigo, apresentamos tais experiências de trabalho interdisciplinar, com base nos estudos do feminismo negro e da interseccionalidade, pois, consoante Louro (1997, p.114), “as pedagogias feministas pretendem estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido. Abala-se o *status* dos *experts*, pois agora todas as pessoas têm, ao menos potencialmente, uma experiência ou uma sabedoria que merece ser compartilhada, que pode ser comunicada e tornada visível.” Para Louro (1997, p.114), as propostas metodológicas feministas se aliam às pedagogias emancipatórias, que visam a “‘conscientização’, a ‘libertação’ ou a ‘transformação’ dos sujeitos e da sociedade”. Os termos destacados fazem parte da proposta de educação libertadora, defendida por Paulo Freire em oposição ao que chama de “educação bancária”.

Estudos feministas utilizaram como referência os trabalhos de Freire, porém, teorizando, sobretudo, a partir do campo feminino (Louro, 1997). Em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, bell hooks (2017), pseudônimo de Glória Jean Watkins, apresenta reflexões, estratégias e críticas sobre práticas pedagógicas e defende um ensino na perspectiva decolonial, crítica e feminista. A autora relata que, após estudos sobre as práticas pedagógicas de Freire, encorajou-se a criar estratégias para promover uma educação crítica, emancipatória e transformadora, em que docentes e discentes são participantes ativos. Para tanto, é preciso trabalhar em coletivo; desse modo, hooks (2017, p. 28) propõe o uso da “pedagogia engajada”, na qual os/as professores/as precisam repensar as práticas pedagógicas e o currículo de modo a promover uma educação inclusiva. Para isso, é “preciso desaprender o racismo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática” e de incluir os grupos subalternizados (hooks, 2017, p.55).

Diante disso, ao trazer para o debate questões que atingem uma diversidade de mulheres, e considerando suas singularidades, se faz necessário recorrer à metodologia interseccional, amplamente utilizada pelas feministas negras. Nas palavras de Carla Akotirene (2019, p. 13), “[a] interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.” A partir do conceito de interseccionalidade, Akotirene (2019) convoca ao debate, também, mulheres caribenhas, terceiro-mundistas, LGBTQIAP+, indígenas e outras mulheres para quem o feminismo hegemônico e brancocêntrico não ofereceu as ferramentas de emancipação. A partir disso, pavimentam-se caminhos para que estudos interdisciplinares acerca de arte e cultura (como a música da primeira atividade e o curta-metragem da segunda) se voltem para as produções criadas por ou representativas de mulheres cujas identidades e narrativas antes não eram reconhecidas.

3. Análise de dados: vozes femininas diversas

3.1 “Não precisa ser Amélia”: os papéis de gênero em xeque

A primeira proposta de atividade, descrita na seção anterior, visava gerar discussões que contribuíssem para desconstruir um ideal feminino estático e ressaltar a diversidade de mulheres. O uso da música, apresentada abaixo, “Não precisa ser Amélia”, de Bia Ferreira, potencializou o interesse dos/as estudantes.

[...] Tome minha boca pra que que eu só fale
Aquilo que eu deveria dizer
A caneta, a folha, o lápis
Agora que eu comecei a escrever
Que eu nunca me cale
O jogo só vale quando todas as partes puderem jogar
Sou mulher, sou preta, essa é minha treta
Me deram um palco e eu vou cantar
Canto pela tia que é silenciada
Dizem que só a pia é seu lugar
Pela mina que é de quebrada
Que é violentada e não pode estudar
Canto pela preta objetificada
Gostosa, sarada, que tem que sambar



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Dona de casa limpa, lava e passa
Mas fora do lar não pode trabalhar
A dona de casa limpa, lava e passa
Mas fora do lar não pode trabalhar
A dona de casa limpa, lava e passa
A dona de casa
Não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
Seja preta, indígena, trans, nordestina
Não se nasce feminina, torna-se mulher
[...] E não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
Menos preta, indígena [...]"

Com o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes, descrito na seção anterior, e após ouvirmos a música, iniciamos as discussões, em roda de conversa, partindo de um roteiro norteador com as seguintes questões: “Não precisa ser Amélia”, por quê? Como as mulheres são representadas em seu entorno social, quais características lhes são atribuídas? Quais são as críticas da música em relação à forma como as mulheres são vistas pela sociedade?; Quais mulheres a música representa?; Como as mulheres negras são tratadas pela e na sociedade? Quais os desafios/barreiras que as diferentes mulheres enfrentam?; Como podemos enfrentá-los? Qual momento da música proporcionou maior reflexão, por quê?

Inicialmente, o grupo identificou o contraponto entre as canções de Ataulfo Alves e de Bia Ferreira. O título da música “Não Precisa ser Amélia” foi considerado, por muitos, uma forma de resistência e empoderamento, pois, segundo os/as estudantes, a mulher deve ser o que desejar e não deve mudar a sua essência para agradar alguém. Ao observar o trecho “Não se nasce feminina, torna-se mulher”, discutimos a referência à célebre frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, da filósofa francesa Simone de Beauvoir (2009), em sua obra “O Segundo Sexo”, de 1949. Então, pôde-se discutir que mulheres, ao nascer, não tem uma essência ou identidade definida, esta é construída ao longo dos condicionamentos sociais e das experiências vivenciadas, muitas das quais são impostas socialmente.

Dentre as respostas sobre as características atribuídas às mulheres pela sociedade, os/as estudantes apontaram sobretudo a condição de “guerreira” e “trabalhadora”, por cuidarem da casa, da família, e, muitas vezes, trabalharem também fora do lar. Além disso, outras características foram mencionadas, como “amorosa”, “delicada” e “generosa”. As respostas revelaram uma predominância de adjetivos que enfatizam uma romantização do fato de a mulher desempenhar diversas funções, as quais, por serem desigualmente divididas entre seus pares, a sobrecarregam. Além disso, as características afetuosas apontadas relacionam-se intimamente ao chamado instinto maternal, supostamente intrínseco a todas as mulheres. É pertinente citar Davis (2016) que, em “Mulheres, Raça e Classe”, afirma que a valorização da maternidade



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

não se aplicava às mulheres negras escravizadas, que eram vistas por seus proprietários apenas como reprodutoras. Ao cuidarem dos filhos dos seus senhores, era comum que seus próprios filhos fossem vendidos e/ou forçosamente negligenciados.

Outro trecho que proporcionou grande discussão entre os/as estudantes foi: “Canto [...] pela mina que é de quebrada, que é violentada e não pode estudar”. O excerto denuncia a violência sexual que atinge muitas mulheres, especialmente em ambientes em que a vulnerabilidade social é evidente. Conforme os dados disponibilizados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, foi registrado no país, em 2022, o maior número de estupros na história: 74.930. Dentre as vítimas, 56,8% eram negras, 42,3%, brancas; mulheres negras também estão entre as maiores vítimas de feminicídio, sendo 61,1% dos casos.

Outro ponto de destaque para os/as alunos/as foi: “Canto pela preta objetificada, gostosa, sarada, que tem que sambar”. Nele, debatemos a objetificação e a hipersexualização da mulher, sobretudo da mulher negra. Consoante a filósofa, feminista e ativista negra Djamila Ribeiro (2018, p.142), em sua obra “Quem tem medo do feminismo negro”, “desde o período colonial, mulheres negras são estereotipadas como sendo ‘quentes’, naturalmente sensuais, sedutoras”. Isso ocorreu especialmente porque os colonizadores viam as mulheres escravizadas como objetos, o que resultou em abusos, violências e desrespeito às suas vontades. É preciso empoderar as mulheres, responsáveis “por suas escolhas, por seu corpo, por sua sexualidade” e lutar contra qualquer forma de imposição e domínio (Ribeiro, 2018, p. 136).

A letra da música também chamou a atenção dos/as discentes por apresentar uma pluralidade de mulheres (“preta, indígena, trans, nordestina”), representando grupos socialmente marginalizados. Nesse sentido, discutimos que as mulheres possuem demandas específicas, a partir das opressões múltiplas que as afetam e de acordo com suas singularidades. Assim, o corpo discente pôde perceber que a resistência está presente ao longo de toda a música, como nos trechos: “Agora que eu comecei a escrever, que eu nunca me cale”, “O jogo só vale quando todas as partes puderem jogar”. A canção, na voz da intérprete (uma mulher negra e LGBT), se torna, portanto, hino de resistência, de sororidade, de luta contra o machismo, o racismo e o classismo, em suas diferentes nuances.

No entanto, apesar de o refrão da música incentivar as mulheres a ocuparem seus espaços na sociedade, o último trecho demonstra que não é algo simples romper com as opressões e os silenciamentos. Em “cê tem a liberdade pra ser quem você quiser, menos preta, indígena”, a condição das mulheres não brancas na sociedade é questionada, uma vez que essas mulheres, bem como mulheres LGBTQIAP+, com deficiência, praticantes de religiões de matriz africana, entre outras, enfrentam uma série de opressões específicas às suas vivências e singularidades. Por isso, atividades como esta possibilitam romper com os papéis tradicionais impostos aos gêneros e às raças, incentivando as mulheres negras, e as mulheres como um todo, a se empoderar.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

3.2 Escritoras negras no cânone literário

A segunda proposta pedagógica, descrita na segunda seção deste artigo, parte da apresentação do curta-metragem, em formato de documentário “Escrivência e resistência: Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo”. Após o grupo de presentes na Mostra assistirem coletivamente ao filme, seguiu-se uma roda de conversa que proporcionou diferentes reflexões concernentes ao apagamento histórico de grandes mulheres intelectuais negras, em específico, escritoras brasileiras, como Maria Firmina dos Reis, e à importância de vozes femininas negras contemporâneas, como a de Conceição Evaristo, para dar visibilidade às múltiplas histórias, narrativas e identidades de mulheres negras, muitas das quais apagadas historicamente.

Para a roda de conversa, uma série de questionamentos foram anotados, durante a transmissão do filme, especialmente pelos membros do NEABI. Um dos primeiros questionamentos foi a evidente ausência de mulheres e, em específico, de mulheres negras dos currículos escolares que regem o ensino de Literatura. É possível pensar rapidamente em nomes de mulheres brancas historicamente relevantes à Literatura brasileira: Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Raquel de Queiroz, entre outras. Já quando se questiona sobre escritoras negras, talvez seja maior a dificuldade para se lembrar de nomes. É por isso que o trabalho realizado por Conceição Evaristo, escritora negra atualmente consagrada no mundo literário, ao resgatar a obra e a vida de Maria Firmina dos Reis (como retratado no documentário) é tão relevante, haja vista que esta foi a primeira romancista brasileira, tendo atuado no período do Romantismo, escola literária fortemente lembrada apenas por nomes como o de José de Alencar. No resgate realizado por Conceição Evaristo, apresentado no curta-metragem, a principal obra de Maria Firmina dos Reis, o romance *Úrsula*, tem trechos apresentados e neles é possível ver referências à escravização de pessoas negras, por meio do personagem Orlando, que assume um protagonismo contra a escravização. Tais referências têm grande valor histórico e literário, pois, segundo o documentário, e destacado na roda de conversa, quando pessoas negras falam de suas vivências ou de experiências que atingem os seus, um maior senso crítico é revelado.

Especificamente sobre Conceição Evaristo, autora do romance *Ponciá Vicêncio*, do livro de contos *Olhos D’Água*, e do livro de poesia, *Poemas da Recordação* (livros que demonstram a versatilidade literária da escritora), os participantes-espectadores do curta enfatizaram a informação, apresentada no filme, de que a autora foi a primeira mulher negra a ser premiada com o Juca Pato de Intelectual do Ano. Os presentes destacaram, principalmente, o questionamento que a própria escritora faz: “Por que uma mulher negra ser a primeira em algo não choca?”. E é neste ponto que outra colocação de Evaristo faz enorme sentido: “É preciso aprofundar as perguntas”. Por que a obra de Maria Firmino dos Reis foi esquecida na História e, com esforço, precisa agora ser resgatada? Por que o cânone literário ainda é majoritariamente masculino e branco? Por que Conceição Evaristo foi a primeira mulher negra a receber o citado prêmio? Tudo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

pode se explicar pelo racismo e machismo estruturais, como nos ensinam as pensadoras mobilizadas neste artigo: Akotirene (2019), Ribeiro (2018), Davis (2016), Louro (1997) e outras. Resgatar as narrativas de mulheres negras é uma das estratégias do feminismo negro, o qual reivindica a elas seu local de fala, seu espaço político, sua participação pública, o relato de suas narrativas e as consequentes reparações destes apagamentos históricos.

Durante a roda de conversa, ainda, uma das participantes estabeleceu um diálogo entre a “denúncia” do curta e o discurso histórico de Sojourner Truth, em uma convenção de mulheres em Ohio, nos Estados Unidos, em 1851. Na convenção, alguns homens argumentavam que as mulheres deveriam continuar privadas do direito ao voto, por serem, em suas palavras, frágeis e precisarem de ajuda, por exemplo, para pular poças e subir em carruagens. Conforme explica Davis (2016), a ativista abolicionista e feminista Sojourner Truth (1797-1883) – uma das únicas mulheres negras participantes do movimento sufragista –, ao discursar, desconstrói o argumento daqueles homens, afirmando que ela nunca havia recebido ajuda para pular poças, nem para subir em carruagens e que, ademais, podia trabalhar tanto quanto homens, bem como “aguentar o chicote” (referência explícita à violência implementada pelo processo de escravização da população negra). Para concluir cada colocação sua, a ativista questionava: “ain’t I a woman?” (“eu não sou uma mulher?”). Esta frase é extremamente simbólica das manifestações que procuram jogar luz às narrativas das mulheres negras e de outros grupos marginalizados. Em tempo, com a concordância dos participantes, assistimos a um vídeo de uma encenação da atriz Kerry Washington do discurso histórico, para melhor visualização de sua relevância.

A partir dessas discussões, pavimentam-se caminhos para que os estudos literários, e artísticos, em geral, se voltem para as produções criadas por ou representativas de mulheres negras, indígenas, pobres, LGBTQIAP+ e outras identidades antes não reconhecidas. Essa abertura às culturas, por muito tempo, marginalizadas e/ou desprestigiadas, alavancadas por estudos multiculturais, pós-coloniais, decoloniais e feministas, possibilita tão somente benefícios em prol de uma diversidade. Assim, [o] cânone literário ocidental é [...] solapado por um “cânone” dilatado com literaturas de autoria feminina; o feminismo monolítico é subvertido pelos feminismos; a androginia é atacada pela diferença; a “hegemonia” feminista é suplantada pela crítica constante da academia feminista sobre si mesma (Bonnici, 2007, p. 61).

Em suma, o que se pôde perceber com a realização desta atividade é que também é de responsabilidade das Instituições Escolares promover o conhecimento e reconhecimento de grandes personalidades femininas, negras e de outros grupos minorizados, que agiram e que agem de forma importante na sociedade. Realizar tais ações, inclusive, colabora para o cumprimento das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornam obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena - lei esta que ainda encontra enormes dificuldades em ser cumprida. Essa é



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

uma das responsabilidades do NEABI e, por meio da apresentação do curta, cremos que trilhamos por este caminho.

Considerações finais

Diante de uma sociedade marcada pelo machismo, racismo, classismo, capacitismo, etarismo e LGBTfobia, é imprescindível criar estratégias para mudar essas realidades, promovendo uma educação libertadora, antirracista e antissexista, que respeite as diferenças sociais e combata todas as formas de opressão, reconhecendo e valorizando as diversas formas de ser e existir. Neste cenário, a escola, enquanto espaço pluricultural, deve incluir pedagogias feministas e antirracistas no currículo e nas práticas pedagógicas.

Neste artigo, apontamos duas propostas pedagógicas interdisciplinares, desenvolvidas com base no feminismo, no feminismo negro e na interseccionalidade, com os/as estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* Naviraí: a primeira a partir da música “Não precisa ser Amélia”, de Bia Ferreira; a segunda, do documentário “Escrevivência e resistência: Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo”. Com as duas atividades, foi possível propor a desconstrução de estereótipos, combater preconceitos e fomentar o respeito às diferenças, ao jogar luz em narrativas de mulheres negras. Ao abordar a interseccionalidade entre gênero, raça, sexualidade, classe e outros marcadores sociais, visamos romper com a lógica brancocêntrica e apresentar uma perspectiva mais rica e abrangente da história, da cultura e da arte.

O uso da pedagogia feminista, antirracista e crítica, base para as atividades descritas neste artigo, colabora na formação de pessoas questionadoras e socialmente participativas, que compreendam a importância de atuar para erradicar desigualdades existentes e que valorizem a diversidade. Nesse sentido, acreditamos na relevância de desenvolver ações escolares que contribuam para o empoderamento feminino, para o antirracismo e para o reconhecimento das diversas identidades, narrativas, contribuições históricas, lutas, vivências e singularidades das mulheres negras, e das mulheres como um todo.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019. 150 p.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364. Disponível em: [17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública: 2023 \(forumseguranca.org.br\)](https://forumseguranca.org.br). Acesso em: 12 jun. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flavia Rios, Marcia Lima. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paula. Martins Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, 1997.

MOSTRA, cinema e direitos humanos.
<https://mostracinemaedireitoshumanos.mdh.gov.br/>
Acesso em: 24 abr. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA: análise da presença de mulheres negras nos espaços de visibilidade em pesquisa

Edicleia Lima de Oliveira

(UFGD- edicleia.oli1@gmail.com)

Angelita Cruz Espinola

(UFGD-angelitamestrado@gmail.com)

Reinaldo dos Santos

(UFGD-reinaldosantos@ufgd.edu.br)

Resumo: As relações de gênero e raça tem influenciado a organização social e refletido cenários de desigualdade, que se acentuam quando somadas a raça. Por conseguinte, essa pesquisa busca fazer reflexões sobre a inserção de mulheres negras nos espaços de visibilidade em pesquisa e objetivou realizar uma revisão bibliográfica de estudos que abordam sobre a presença de mulheres negras entre os bolsistas produtividade do CNPq. Por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo “Estado do conhecimento” no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, foram selecionadas sete pesquisas, com recorte temporal de 2013 a 2023. Os resultados apontam que as mulheres continuam enfrentando muitos desafios para chegar aos espaços de visibilidade em pesquisa, especialmente a bolsa produtividade do CNPq. Sendo que as mulheres negras são as mais sub representadas. Carecendo de estudos específicos que permitam compreender a fundo essa realidade.

Palavras-chave: Educação. Gênero e Raça. Visibilidade Acadêmica

Introdução

A educação é uma parte fundamental da vida de todos e seu impacto é sentido de diversas maneiras. Desde o aprendizado formal nas escolas até as lições adquiridas ao longo da vida, a educação molda perspectivas, habilidades e oportunidades. No Brasil existem vários níveis e modalidades de ensino que perpassam pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e os cursos de Pós-Graduação. De forma respectiva, os professores são capacitados e formados para atuar em cada nível de ensino. Especificamente ao tratar de Ensino Superior, os professores aptos para atuar nesse nível devem apresentar formação a capacitação, em alguns casos em nível de mestrado e doutorado.

Em conformidade com dados do Censo da Educação Superior (2021), o número de docentes em atuação nesse nível de ensino é composto por 50,6% de doutores, 34,4%



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

de mestres e 15% de especialistas. Tomando em conta estes dados, nota-se que as universidades estão cada vez mais compostas por profissionais cada vez mais capacitados e isso é de suma importância, pois a universidade é responsável por desenvolver um projeto articulado entre ensino, pesquisa e extensão, onde esses três eixos norteadores coexistam de modo que, o sujeito tenha uma formação completa. Ao tratar sobre esse assunto, Assis e Bonifácio (2011) sublinham que o ensino diz respeito ao início, ao processo onde conhecimento é adquirido, já pesquisa busca a compreensão de fatos desconhecido por meio da investigação, criando e recriando conhecimentos, partindo de estudos já existentes, por fim, a extensão reflete o conhecimento obtido e o amplia seu alcance, por meio de intervenções na sociedade.

A Universidade se constitui em um local de produção de conhecimento e essa característica não deve ser negada. O conhecimento advindo do ensino e da extensão deve ser colocado sob o olhar de pesquisadores que, comprometidos com a busca do conhecimento, produzem ciência e desenvolvimento. Negar a pesquisa científica significa esquecer do papel da Universidade enquanto instituição inserida numa sociedade, que deve ser comprometida na busca do saber (Assis; Bonifácio, 2011).

Esta universidade se mostra um espaço elementar para a realização da pesquisa científica que, sendo um processo social, percorre toda a trajetória acadêmica, tanto do professor quanto do aluno. Logo, a universidade não pode ser concebida sem a pesquisa, visto que “[...] pesquisar, assim, é sempre produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro. Pesquisar coincide com a vontade de viver, de mudar, de transformar, de recomeçar” (Assis; Bonifácio, 2011, p. 40).

No contexto brasileiro, não há diferenciações entre docentes universitários e pesquisadores, pois se desenvolve essa tarefa simultaneamente e esses pesquisadores se concentram, em sua maioria, nas universidades públicas. Nesse sentido, a expressão “professor pesquisador” comporta dois termos cuja significação não pode ser deixada de lado, se quiser discuti-la e compreendê-la com maior profundidade. Ser professor e pesquisador comportam dois universos de significação que se entrecruzam, mas não necessariamente se mostram como totalmente opostos (Gatti, 2003, p. 73). Logo, o professor pesquisador tem a importante tarefa de produzir novos conhecimentos para o avanço do país em diferentes aspectos, pois a pesquisa científica e tecnológica tem sido cada vez mais reconhecida como uma atividade importante para a geração da inovação e para a promoção de um desenvolvimento econômico e social sustentável. Tendo em vista esse papel da universidade e sua importância enquanto espaço de visibilidade em pesquisa, é importante mencionar que nesse espaço, bem como nos distintos contextos sociais, há um elemento que se faz presente é que é importante mencionar, as relações de gênero.

Em seu estudo, Scott, Louro e Silva (1995) asseveram que o termo “gênero” tem origem nas discussões feministas americanas e se refere aos papéis sociais e comportamentos culturalmente associados ao sexo biológico das pessoas. Inicialmente, as feministas utilizaram o conceito para enfatizar o caráter social das distinções



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

baseadas no sexo, rejeitando o determinismo biológico implícito nos termos “sexo” ou “diferença sexual”. Além disso, o termo “gênero” destaca o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Segundo essa visão, homens e mulheres são definidos em termos recíprocos, e o estudo de qualquer um dos sexos não pode ser completamente separado do outro. É uma abordagem que reconhece a complexidade das identidades de gênero e a influência das normas sociais na construção dessas identidades.

Além disso, o que é talvez mais importante, "gênero" era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente (Scott; Louro; Silva, 1995, p. 73).

Conforme aponta Scott, Louro e Silva (1995), a partir das discussões e dos estudos sobre as mulheres foi possível identificar as desigualdades existentes entre homens e mulheres. Tornando cada vez mais relevante a realização de pesquisas que discutam e proponham soluções para diminuição dessas desigualdades.

No contexto da universidade, pesquisas tem se debruçado sobre a presença das mulheres docentes universitárias, como o estudo de Ferreira, Teixeira e Ferreira (2022), em que os autores apontam que a sociedade brasileira apresenta desigualdades sociais significativas, sendo que essas disparidades têm raízes em construções sócio-históricas ligadas ao patriarcado. Em conformidade com os autores, o patriarcado é um sistema social favorece os homens, conferindo-lhes poder e controle sobre as mulheres. Como resultado, observamos desigualdades de gênero em várias esferas, incluindo o mercado de trabalho e o ambiente universitário. No campo científico, características como objetividade, abstração, racionalidade e universalidade foram historicamente associadas ao sexo masculino, criando um espaço de disputa onde essas qualidades são valorizadas.

Além das questões de gênero, deve-se também considerar as relações de raça, que permeiam as relações sociais e de oportunidade, conferindo a população negra uma sub-representação nos postos de maior visibilidade. Ao interligar as questões de gênero e raça essa realidade se mostra ainda mais alarmante. A esse respeito, Lorde (2019) aborda a invisibilidade das mulheres negras na política feminista.

A autora também critica a concepção equivocada de uma universalidade na categoria “mulher”, que considera apenas as experiências das mulheres brancas, excluindo as vivências das mulheres negras. Nesse contexto, a política antirracista muitas vezes negligenciava a perspectiva de gênero, focando exclusivamente na questão racial. Como resultado, as mulheres negras enfrentavam invisibilidade e marginalização, pois as concepções feministas baseadas na ideia universal da categoria “mulher” não reconheciam as opressões específicas que afetavam essa comunidade.

Diante disso, essa pesquisa se propõe a investigar a seguinte questão: Como tem se dados a inserção de mulheres negras nos espaços de visibilidade em pesquisa? Para



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

desvelar essa questão a pesquisa objetivou realizar um levantamento de pesquisas que abordem sobre a presença de mulheres negras nos espaços de visibilidade em pesquisa. O espaço selecionado foi o da Bolsa Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é considerada um diferencial na carreira dos pesquisadores. A Bolsa Produtividade é uma das modalidades de bolsa oferecida pelo CNPq, destinada a pesquisadores que possuem significativo reconhecimento entre seus pares. Foi estabelecida desde 1976 e é um dos principais elementos de distinção e hierarquização do campo acadêmico.

Logo, essa pesquisa apresenta relevância científica à medida que contribui com o mote de informações sobre a população negra, especificamente o segmento que atua nos espaços de visibilidade acadêmica. E relevância social ao ponto que busca discutir sobre as relações de gênero e raça a fim de identificar/propor formas e caminhos para superação das desigualdades existentes.

Metodologia

A pesquisa faz parte da história da humanidade e quando se faz pesquisa é possível desenrolar um emaranhado de questões, as quais permitem tecer novas histórias, novas visões e novos conhecimentos. Sobre essa égide, essa pesquisa está inserida em uma perspectiva qualitativa, considerando que o enfoque qualitativo “Utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”, e também é de natureza quantitativa, pois demonstra através de gráficos, informações relacionadas a números e quantidades de trabalhos envolvidos nessa pesquisa, levando em consideração que o enfoque quantitativo “[...] é sequencial e comprobatório. Cada etapa precede à seguinte e não podemos “pular ou evitar” passos, a ordem é rigorosa, embora, claro, possamos redefinir alguma fase” (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013, p. 30- 33).

Em relação ao tipo de pesquisa, esse estudo se debruça em um princípio bibliográfico, com o intuito de levantar quais estudos abordaram sobre a temática de professores/as negras cotistas na educação superior e de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 38), “[...] faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. Além disso, as autoras também pontuam que “[...] pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas”. (p. 39).

Nesse contexto foram levantados dados sobre as teses e dissertações realizadas nos anos de 2013 a 2023. A busca ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES. Como critério de seleção, nas análises e na discussão dos trabalhos, procurou-se observar autor, ano de publicação, natureza, objetivo do estudo, metodologia e resultados alcançados. Dado o objeto de discussão foram consideradas as pesquisas desenvolvidas nas distintas áreas do conhecimento.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Para identificar se as pesquisas atendiam aos critérios de inclusão, foi feita a triagem de todo o conteúdo selecionado, mediante a leitura dos respectivos título e resumo, quando existiu dúvida quanto à pertinência ou não de determinado estudo, as pesquisas foram acessadas na íntegra para apreciação. Sendo assim, os dados coletados no levantamento bibliográfico foram analisados, organizados e relacionados, com o intuito de perceber quais as temáticas, sujeitos e principais resultados alcançados por essas pesquisas.

Análise de Dados

Este levantamento foi realizado nos mesmos parâmetros do supracitado, tendo por objetivo apontar e refletir sobre os estudos que envolvem os bolsistas produtividade do CNPq no aspecto da diversidade (racial, de gênero, entre outros). A partir dos descritores não foi encontrada nenhuma pesquisa específica sobre essa modalidade de bolsa com recorte racial, mas foram selecionados alguns estudos que trazem importantes reflexões para esse trabalho de pesquisa. Os dados foram compilados e organizados na Figura 1, na sequência.

Figura 1- Quadro com base de dados, descritores, quantitativo, selecionados, natureza e área dos trabalhos encontrados sobre o recorte de bolsa/bolsista produtividade.

Base de dados	Descritores	Quantidade	Selecionados	Natureza	Área
Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES.	bolsa produtividade AND gênero	9	3	Dissertação e Tese	Medicina; Biblioteconomia e Educação Matemática E Tecnológica
	bolsista produtividade AND raça	0	0		
	bolsista produtividade AND CNPq	18	1	Dissertação	Desenvolvimento Territorial Sustentável e Administração
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	bolsa produtividade AND gênero	54	0		
	bolsista produtividade AND raça	4	1	Tese	Estudos Interdisciplinares



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

	bolsista produtividade AND CNPq	104	2	Dissertação e Tese	Ciência, Tecnologia E Sociedade e Gestão de Organizações e Sistemas Públicos
TOTAL			7		

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

De acordo com a Figura 1, foram selecionadas sete pesquisas, que foram concretizadas entre os anos 2016 e 2023. Conforme mencionado anteriormente, não foi localizada nenhuma pesquisa específica com recorte racial, mas foram encontrados estudos com diferentes recortes de gênero. Para melhor sistematização os objetivos estão descritos na Figura 2.

Figura 2- Quadro com títulos e objetivos das pesquisas selecionadas.

Ano	Título	Objetivo
2016	Equidade de gênero na ciência? Um estudo sobre as pesquisadoras bolsistas de produtividade da Universidade Federal de São Carlos	Realizar um diagnóstico da natureza e das manifestações das diferenças de gênero ao longo da carreira científica de pesquisadoras
2020	Gênero e pesquisa médica: um estudo das bolsistas de produtividade e dos grupos de pesquisa do Brasil	Mapear a participação feminina na pesquisa médica brasileira, com a decorrente identificação da proporção de mulheres presentes nos grupos de pesquisa e entre os bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq da área médica e sua posição na hierarquia da bolsa
2021	As Relações de Gênero e a Carreira Científica de Mulheres nas Ciências Exatas e da Terra e Engenharias: estudo com bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq do Estado de Minas Gerais	Descrever e analisar a percepção de mulheres bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq, que atuam no Estado de Minas Gerais, nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, quanto às dificuldades de ingresso, permanência e ascensão profissional, sob a perspectiva das relações de gênero na ciência.
2021	“Nunca pensei que você fosse mulher”: a conquista de capital científico pelas bolsistas de produtividade em pesquisa da UFBA	Analisar como as posicionalidades, disposições e condições sócio-históricas de possibilidade das bolsistas de produtividade em pesquisa CNPq da UFBA permitiram a constituição de diferentes trajetórias e estratégias para aquisição de capital científico e alcance de reconhecimento na carreira acadêmica.
2021	O Perfil dos Pesquisadores da Área da Saúde no Brasil: uma análise de gênero e parentalidade	Avaliar o perfil dos professores de pós-graduação e dos pesquisadores bolsistas de produtividade (PQ) da área Ciências da Saúde, no Brasil, e avaliar o impacto da parentalidade em sua produtividade.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

2022	A presença da mulher no campo científico: questão de gênero e representatividade na Biblioteconomia e na Ciência da Informação	Analisar a trajetória acadêmicas das mulheres que são bolsistas de produtividade em pesquisa na área da Ciência da Informação
2023	Influências das Normas Sociais e dos Estereótipos de Gênero: caminhando por entre as trajetórias formativas e profissionais de pesquisadoras de destaque no Brasil	Analisar as influências das normas sociais e dos estereótipos de gênero nas trajetórias formativas e profissionais de bolsistas PQ 1A das áreas de matemática, física e química.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao analisar cuidadosamente os dados disponíveis na Figura 2, podemos afirmar que as pesquisas selecionadas versam sobre a questão do gênero. Os principais resultados das pesquisas apontam que: considerando a inserção das mulheres no mundo científico e com base nas informações levantadas na literatura e reportadas pelas bolsistas neste trabalho, pode-se afirmar que, sem mudanças estruturais no ambiente acadêmico, alterações na mentalidade e a adoção de uma cultura concreta de equidade de gênero, torna-se extremamente desafiador trazer as mulheres para o contexto científico e proporcionar a elas condições plenas de crescimento e desenvolvimento de carreira (Carvalho, 2016).

Os resultados indicaram uma participação significativa das mulheres na pesquisa médica. No entanto, a liderança emerge como o principal obstáculo nas carreiras científicas femininas. Além disso, persiste a segregação de especialidades com base no gênero nesse campo de pesquisa. Conclui-se, portanto, que a Medicina ainda precisa passar por mudanças estruturais para garantir espaços igualitários para as mulheres (Carvalho, 2016).

Entre os pesquisadores investigados, foi observado que as mulheres levam mais tempo para alcançar a primeira bolsa PQ (44,75 anos para elas e 42 anos para eles). Dos 143 pesquisadores que têm filhos e responderam à pesquisa, 57,1% das mães e 64,6% dos pais eram bolsistas PQ-1. Em média, os pais se tornaram bolsistas 9 anos após o nascimento do primeiro filho, já as mães 14,6 anos. Portanto, ainda há uma diferença significativa entre os gêneros nos ambientes de pesquisa, refletida também na redução da proporção de mulheres ao longo da progressão da carreira e em um impacto maior na produtividade (Zizemer, 2021).

Os dados analisados revelam desigualdade de gênero, pois durante o período estudado, as mulheres receberam apenas cerca de um terço do total de bolsas disponibilizadas. Além disso, os cruzamentos de diversos sistemas de opressão resultam em trajetórias singulares e distintas, favorecendo o ingresso e a progressão de carreira para um conjunto ainda menor de mulheres. É essencial que haja um trabalho para promover a igualdade de oportunidades nesse espaço (Faria, 2021).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Além disso, a autora apresentou dados interessante sobre a presença/ausência de mulheres negras bolsistas produtividade, conforme apresenta a citação a seguir.

Enquanto 67% das mulheres brancas são contempladas com as bolsas de produtividade PQ-2, 83% das não brancas estão na mesma categoria, entre elas, 100% das mulheres amarelas e pretas e 80% das pardas, percentuais relevantemente superiores, que se refletem, muitas vezes, na ausência de mulheres não brancas em alguns níveis de bolsa PQ. No ano de 2018, considerados os níveis da categoria 1 de bolsas de produtividade, nenhuma mulher não branca possui bolsas PQ-1D e PQ-1^a e essas mulheres recebem apenas 29% das bolsas PQ-1C e 20% das PQ-1B. Esses percentuais consistem no valor nominal de três bolsas de produtividade na categoria PQ-1, duas PQ-1C e uma PQ-1B, todas recebidas por pesquisadoras autodeclaradas pardas (Faria, 2021, p. 147).

Diante dessa fala, a autora faz uma reflexão, apontando que a segregação vertical imposta às mulheres no campo científico também precisa abarcar as relações étnico-raciais. E, apesar dos esforços para abordar as desigualdades sociais nas ciências, muitas mulheres cientistas ainda enfrentam a percepção de que raça e etnia não são fatores importantes na construção de carreiras científicas bem-sucedidas. Na pesquisa de Faria (2021), de acordo com um questionário respondido por dezessete bolsistas de produtividade em pesquisa, a maioria delas (onze) declarou que sua raça ou etnia não afeta significativamente sua trajetória como pesquisadoras. Dessas, sete são pesquisadoras brancas e quatro são pardas. Portanto, é fundamental reconhecer e combater essas percepções, garantindo que todas as cientistas tenham igualdade de oportunidades e reconhecimento em suas carreiras.

Já no estudo de Colodetti (2021), a falta de financiamento e infraestrutura, aliada à dificuldade de conciliar demandas familiares e tarefas domésticas com as exigências da profissão, tem sido um obstáculo para a permanência e o avanço das cientistas em suas carreiras. No entanto, apesar dessas dificuldades, elas se mostram agentes de transformação social, empoderadas e autoras de sua própria realidade.

Embora se tenha visto um crescimento significativo na presença feminina no campo científico, ainda persistem desafios. Os cargos de maior prestígio e as bolsas mais reconhecidas continuam sendo predominantemente ocupados por homens. No entanto, na área da Ciência da Informação, há um cenário mais positivo, onde as mulheres recebem mais bolsas de produtividade em pesquisa e ocupam aquelas com maior visibilidade científica, ainda assim, sofrem com o preconceito de gênero (Junior, 2022). Por fim, foi averiguado que as discriminações de gênero e a imposição e reforço de papéis de gênero desempenham um papel significativo como influências das normas sociais e dos estereótipos. É fundamental que haja um trabalho para desconstruir esses padrões e promover a igualdade de oportunidades para todos (Barros, 2023).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Considerações Finais

Essa pesquisa teve por objetivo realizar uma revisão bibliográfica de estudos que abordam sobre a presença de mulheres negras entre os bolsistas produtividade do CNPq. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica do tipo “Estado do conhecimento” tendo como fonte de dados o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações produzidas entre os anos de 2013 a 2023.

Diante do que foi exposto, os estudos selecionados apresentam dados que precisam ser olhados e investigados com maior atenção, pois, evidenciaram que as mulheres continuam enfrentando muitos desafios para chegar aos espaços de visibilidade em pesquisa, especialmente a bolsa produtividade do CNPq. Apesar de serem um avanço as pesquisas que discutem gênero nesse espaço, é notória a ausência de pesquisas sobre perfil e trajetória de bolsistas produtividade do CNPq com recorte de gênero/raça. E, as poucas pesquisas existentes demonstram que entre as representantes do gênero feminino, as mulheres negras são as mais sub representadas. Contudo, investigar e discutir sobre essa temática que pode ser considerada uma demanda emergente.

Referências

ASSIS, renata machado de; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação Docente na Universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 1, n. 3, p. 36-50, set./dez. 2011. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515/pdf_97. Acesso em: 13 set. 2023.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Influências das Normas Sociais e dos Estereótipos de Gênero: Caminhando por Entre as Trajetórias Formativas e Profissionais de Pesquisadoras de Destaque no Brasil**. 2023. Tese (Doutorado Em Educação Matemática e Tecnológica) Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CARVALHO, Carolina Cisoto Barbosa de. **Equidade de gênero na ciência?** um estudo sobre as pesquisadoras bolsistas de produtividade da Universidade Federal de São Carlos. 2016. Dissertação (Mestrado em Organizações e Sistemas Públicos) Universidade Federal de São Carlos, 2016.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

COLODETTI, Ana Paula de Oliveira Amaral. **As Relações de Gênero e a Carreira Científica de Mulheres nas Ciências Exatas e da Terra e Engenharias:** Estudo Com Bolsistas de Produtividade em Pesquisa do Cnpq do Estado de Minas Gerais. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte, 2021.

FARIA, Iolanda Pinto de. **“Nunca pensei que você fosse mulher”:** a conquista de capital científico pelas bolsistas de produtividade em pesquisa da UFBA. 2021. Tese (Estudos Interdisciplinares) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes E Ciências, 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Psicologia da Educação**, n. 16, 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31379>. Acesso em: 28 out. 2023.

FERREIRA, Edimara Maria; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano; FERREIRA, Marco Aurelio Marques. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálysis**, v. 25, p. 303-315, 2022.

JUNIOR, Edilmar Alcantara dos Santos. **A Presença da Mulher no Campo Científico:** Questão de Gênero e Representatividade na Biblioteconomia e na Ciência da Informação. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional Em Biblioteconomia) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: **Bazar do Tempo**, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, María del Pilar Baptista. **metodologia de pesquisa**. Porto alegre: **Penso**, 2013.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99, 1995.

ZIZEMER, Vitoria Schutt. **O Perfil dos Pesquisadores da Área da Saúde no Brasil:**



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

uma análise de gênero e parentalidade. 2021. Dissertação (Mestrado em Medicina: Ciências Médicas) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHERES: somos todas Marias da Penha

Maira da S. Oliveira
(UFMS/CPNV titansistema@gmail.com)

Telma Romilda Duarte Vaz
(UFMS/CPNV Telma.vaz@ufms.br)

Resumo: A violência doméstica é uma manifestação histórica e estrutural que atinge mulheres de diversas realidades, independentemente de classe social, raça, etnia ou orientação sexual. No Brasil, os índices de violência doméstica registraram aumento expressivo durante a pandemia da COVID-19, acentuando um problema social produzido pelo patriarcado. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a violência doméstica contra mulheres a partir do caso de Maria da Penha, vítima desse tipo de violência. Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. A pesquisa oferece caminhos e contribui para se pensar a violência doméstica a partir da lente da história de Maria da Penha e da Lei que leva seu nome. Os resultados da pesquisa indicam que a superação da violência doméstica requer uma mudança cultural que só pode ser alcançada através de um esforço conjunto da sociedade.

Palavras-chave: Violência Doméstica. Mulheres. Lei Maria da Penha.

Introdução

*“As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”
(Carlos Drummond de Andrade).*

A violência doméstica se manifesta de forma sistemática em nossa sociedade como um fenômeno histórico e estrutural que atinge mulheres de diversas realidades, independentemente de classe social, raça, etnia ou orientação sexual. Embora atinja



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

mulheres de realidades distintas, a violência doméstica se apresenta de maneiras singulares de acordo com o contexto em que a mulher está inserida. É importante esclarecer que este tipo de violência tem prosperado através dos séculos nas pequenas cidades, nos grandes centros, nas taperas e nos palacetes, oprimindo mulheres e violentando-as de diversas formas, desde a violência psicológica até a violência física, sexual, patrimonial, moral e muitas vezes, culmina no assassinato de suas vítimas.

A violência é definida pela Organização Mundial da Saúde - OMS (2024, *online*) como: "qualquer ato de violência de gênero que resulte ou possa resultar em danos ou sofrimentos físicos, sexuais ou mentais para as mulheres, inclusive ameaças de tais atos, coação ou privação arbitrária de liberdade, seja em vida pública ou privada". Já a violência doméstica e familiar, é definida como qualquer ato baseado no gênero que resulte em morte, lesões, sofrimento físico, sexual ou psicológico, dano moral ou patrimonial a uma mulher. (Nucci, 2006).

No Brasil o índice de violência doméstica registrou um aumento expressivo a partir do da pandemia da COVID-19, momento marcado pela necessidade de isolamento social e confinamento da população. Nesse período de grande insegurança "foi observado um aumento significativo dos casos de violência doméstica [...] estima-se que as denúncias de violência doméstica tenham aumentado em 50%" (Mendes; Silva, 2020, p. 01).

É importante pontuar que a pandemia apenas acentuou a violência doméstica contra mulheres, um problema histórico-social, produzido pelo patriarcado. Conforme nos diz a filósofa contemporânea Márcia Tiburi em entrevista concedida à Jonatan Silva para a Revista Escotilha "O que chamamos de patriarcado nada mais é do que o sistema capitalista aplicado ao gênero e à sexualidade. O patriarcado é o sistema de opressão e privilégios dos sujeitos machos e brancos, donos do capital. O machismo não tem outra função do que a opressão" (SILVA, 2018, p. 01).

Compreender como o patriarcado opera é um aspecto relevante para entender crimes que historicamente são praticados contra as mulheres. Em um sistema socialmente baseado em uma cultura machista e misógina, forjam-se estruturas que favorecem os homens, em especial homens brancos, cisgênero e heterossexuais, que impõem as mulheres um sistema de opressão, reprimindo suas potencialidades, violando e violentando-as.

Considerando este contexto, o objetivo da pesquisa é refletir sobre a violência doméstica contra mulheres a partir do caso de Maria da Penha. Os pressupostos deste estudo é de que os setores públicos precisam cooperar entre si, estabelecendo diretrizes de combate à violência doméstica que abranjam as complexidades que o fenômeno implica, de forma a adequar suas políticas públicas de combate à violência doméstica para atuar nas diversas frentes previstas na Lei Maria da Penha.

O aporte teórico-metodológico da pesquisa toma como referência a Lei e a história de Maria da Penha, vítima de um mesmo tipo de violência perpetrado contra mulheres em todo o mundo: a violência doméstica. Trata-se de uma pesquisa



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

exploratória de abordagem qualitativa, a fim de melhor compreender a história de Maria da Penha e a violência doméstica, uma temática atual e necessária, que ainda carece de maiores discussões no campo acadêmico.

2. Apontamentos Sobre o Patriarcado e a Construção da Violência contra Mulheres

Valendo-se de dados históricos, literários, arqueológicos e artísticos, Gerda Lerner (2019), refaz o traçado evolutivo das principais ideias, símbolos e metáforas graças às quais as relações de gênero foram incorporadas à nossa civilização, sustentando que a dominação da mulher pelo homem é produto de um desenvolvimento histórico, não é “natural” ou biológica e, portanto, imutável. Lerner (2019), propõe diferentes maneiras pelas quais as classes são estruturadas e vivenciadas de forma diferente por homens e mulheres.

Dessa forma, a escravidão de mulheres, combinando tanto o racismo quanto o machismo, precedeu a formação e a opressão de classes. As diferenças de classes foram, em seu início, expressas, e constituídas em termos de relações patriarcais (Lerner, 2019, p. 262).

Não há evidências arqueológicas que respaldem a ideia de que durante o período Paleolítico as mulheres ocupavam uma posição social inferior aos homens. Com base na grande quantidade de representações femininas, estudiosos sugerem que as mulheres detinham uma posição de destaque nessas sociedades, sendo centrais em suas crenças. Alguns pesquisadores ainda afirmam que, nesse contexto remoto, as sociedades eram matrilineares ou até mesmo matriarcais (Patou-Mathis, 2020).

Silvia Federici (2019) argumenta que o patriarcado surge historicamente como um sistema de dominação e controle que se manifesta através da subordinação das mulheres, estabelecendo uma hierarquia baseada no gênero. A autora defende que o patriarcado é um componente essencial do capitalismo, que explora o trabalho não remunerado das mulheres, como o trabalho doméstico e reprodutivo, para sustentar e reproduzir a força de trabalho. A violência contra as mulheres, a objetificação e a submissão são mecanismos através dos quais o patriarcado se mantém e se perpetua ao longo do tempo. A autora observa que o patriarcado impõe uma forma de servidão que contradiz a lógica da remuneração capitalista, revelando a discrepância entre as expectativas culturais e a valorização do cuidado feminino no lar (Federici, 2019).

O trabalho doméstico, essencial para a reprodução da força de trabalho e, conseqüentemente, para o funcionamento do capitalismo, é sistematicamente desvalorizado e invisibilizado. Esta exploração, portanto, é fundamental para a manutenção do patriarcado, que utiliza o trabalho não remunerado das mulheres como um pilar central de sua estrutura opressiva. Desse modo, Federici expõe como a exploração do trabalho doméstico está intrinsecamente ligada à perpetuação do patriarcado e à subjugação das mulheres (Federici, 2019).

Na sociedade patriarcal, em pleno século XXI, prevalece as relações de poder e domínio dos homens sobre as mulheres e demais pessoas que não se encaixam nos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

padrões normativos da raça, gênero e orientação sexual, sobre elas pesam as vezes deste modelo através das várias formas de violência que ele produz. Contudo, é importante lembrar as importantes conquistas que as mulheres realizaram ao longo do tempo. Em 1848, tivemos a realização da Convenção de Seneca Falls, considerada o marco inicial do movimento sufragista nos Estados Unidos. Em 1893, a Nova Zelândia se torna o primeiro a conceder o direito de voto às mulheres. Depois disso, em 1917 as mulheres na Rússia também conquistam esse direito, o voto como parte da Revolução Russa (Telles, 1993).

No Brasil, o direito de voto para as mulheres foi conquistado de forma gradual. Alguns marcos importantes incluem: em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, foi estabelecido o Código Eleitoral, que promoveu a instituição do voto feminino no inicialmente restrito às mulheres casadas e com autorização dos maridos. Em 1946, após a redemocratização do país, a Constituição de 1946 garantiu o direito de voto para as mulheres, sem exigências especiais ou restrições. Isso representou um avanço significativo na luta pela igualdade de gênero no Brasil (Del Priori, 2018).

Em 1945 houve a inclusão da igualdade de gênero na Carta das Nações Unidas e em 1960 o surgimento do movimento feminista de segunda onda, focado em questões como direitos reprodutivos e igualdade salarial. Em 1995 foi a vez da Conferência Mundial sobre os Direitos das Mulheres em Pequim e em 2016 - 2020 o Movimento conhecido como #MeToo e outras campanhas que destacam a persistência da violência de gênero e da desigualdade (Del Priori, 2018).

Outro marco importante na luta contra o patriarcado é a Lei Maria da Penha (nº 1.340/2006), completará 18 anos no dia 7 do mês de agosto de 2024. De acordo com a Contraf-Cut (2023, p.01) a Lei Maria da Penha é “[...] considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU) um dos três melhores instrumentos legais em todo o mundo de combate à violência contra a mulher e um marco no Brasil sobre o tema”.

A lei traz avanços importantes que visam coibir a violência contra as mulheres: medidas protetivas, ações de prevenção, suporte às mulheres e grupos reflexivos para homens, além de definir cinco formas de violência que alteram o código penal brasileiro, considerando crime de violência contra a mulher, lembrando que não somente a agressão a violência física se configura como violência contra mulher, a lei Maria da Penha aplaca outros tipos de violência, como a violência física, que envolve agressões diretas, tais como socos e chutes.

Um tipo de violência que muitas vezes passa despercebida é a psicológica, que se manifesta através de atos que humilham e diminuem a pessoa e sua autoestima, o que pode causar distúrbios psicológicos. Tal como a psicológica, a violência moral, que inclui calúnias e difamações tende a ser minimizada. Tão importante quanto as demais, a violência patrimonial, que ocorre quando bens são destruídos ou subtraídos, tem sido uma arma cruel dos agressores para tornar a vítima totalmente dependente.

A violência sexual engloba desde assédio até agressões físicas e o sexo sem consentimento e atinge mulheres e meninas em grande escala no Brasil. A violência



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

contra a mulher é um grave problema global, com altos índices na América Latina e Caribe, especialmente no Brasil, onde as mulheres sofrem mais violência física e sexual do que a média mundial. Importante lembrar que o ano de 2024 se inicia, como diz Fernandes, Borges e Leite (2024), com 13 Leis que precisam ser efetivadas, conforme mostra o quadro de número 1, a seguir.

Quadro nº 1 – Leis de combate à violência contra mulheres no Brasil

Lei	Objetivo
14.540 de 3 de abril de 2023 instituiu o Programa de prevenção e enfrentamento ao assédio Sexual e demais crimes contra a dignidade sexual e à violência sexual.	Programa que objetiva prevenir e enfrentar a prática do assédio sexual, violência sexual e demais crimes contra a dignidade sexual, prevê a capacitação de agentes públicos e implementação de campanhas educativas.
14.541 de 3 de abril de 2023 dispõe sobre a criação e o funcionamento ininterrupto de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (Deams).	Trata da criação e funcionamento ininterrupto de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher durante toda a semana, inclusive em fins de semana e feriados.
14.542 de 3 de abril de 2023 garante prioridade para mulheres em situação de violência doméstica ou familiar no Sistema Nacional de Emprego (Sine).	Estabelece que mulheres em situação de violência doméstica ou familiar terão prioridade no Sine, com vistas a facilitar sua inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, impulsionar sua autonomia financeira.
14.550 de 19 de abril de 2023 Proteção imediata para mulheres que denunciam violência doméstica.	Altera a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) para fortalecer a aplicação de medidas protetivas de urgência, sem a necessidade de boletim de ocorrência, o reconhecimento do valor da palavra da vítima e a definição de toda violência doméstica contra a mulher como baseada no gênero.
14.674 de 14 de setembro de 2023 prevê o direito de auxílio-aluguel às mulheres vítimas de violência doméstica.	Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para dispor sobre auxílio-aluguel a ser concedido pelo juiz em decorrência de situação de vulnerabilidade social e econômica da ofendida afastada do lar.
14.713 de 30 de outubro de 2023 impede a guarda compartilhada em casos de risco de violência doméstica.	Altera as Leis n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), e 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil), para estabelecer o risco de violência doméstica ou familiar como causa impeditiva ao exercício da guarda compartilhada, bem como para impor ao juiz o dever de indagar previamente o Ministério Público e as partes sobre situações de violência doméstica ou familiar que envolvam o casal ou os filhos.
14.786 de 28 de dezembro de 2023 , cria o protocolo “Não é Não”, institui o selo “Não é Não – Mulheres Seguras”.	Estabelece deveres para casas noturnas, boates, espetáculos musicais e shows com venda de bebidas alcoólicas. Contudo, determina que “O disposto nesta Lei não se aplica a cultos nem a outros eventos realizados em locais de natureza religiosa”.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

14.611 de 03 de julho de 2023 , Lei da Igualdade Salarial e de Critérios Remuneratórios entre mulheres e homens.	Estabelece a obrigatoriedade da política de salário igual para trabalho igual. Além de multa, exige que empresas de médio e grande porte apresentem relatórios remuneratórios, com periodicidade.
14.614 de 03 de julho de 2023 Licença-maternidade para beneficiadas do Bolsa-Atleta.	Altera a Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023 (Lei Geral do Esporte), para garantir às atletas gestantes ou puérperas, no âmbito da Bolsa-Atleta, o respeito à maternidade e aos direitos que as protegem.
14.612 de 03 de julho de 2023 Alteração no Estatuto da Advocacia	Altera a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (Estatuto da Advocacia), para incluir o assédio moral, o assédio sexual e a discriminação entre as infrações ético-disciplinares no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil.
14.545 – Institui o Dia Nacional da Mulher Empresária.	A lei tem o objetivo de eliminar barreiras que limitam a trajetória empreendedora das mulheres.
14.538 de 31 de março de 2023 garante à mulher o direito de troca de implante mamário colocado em razão de tratamento de câncer.	Altera as Leis nºs 9.656, de 3 de junho de 1998, e 9.797, de 6 de maio de 1999, para assegurar às pacientes a substituição do implante mamário utilizado na reconstrução mamária, bem como assegurar às pacientes acompanhamento psicológico e multidisciplinar especializado na hipótese que especifica.
14.737 de 27 de novembro de 2023 , amplia os direitos de acompanhante para mulheres nos serviços de saúde.	Altera a Lei Orgânica da Saúde nº 8.080, ampliando o direito da mulher de ter acompanhante (maior de idade) nos atendimentos realizados em qualquer serviço de saúde, consultas ou exames.

Fonte: Fernandes, Borges e Leite (2024).

Essas leis sancionadas em 2023 visam fortalecer o combate à violência contra a mulher no Brasil, abrangendo desde medidas preventivas e de proteção imediata às vítimas até a garantia de direitos trabalhistas e de saúde. No entanto, apesar dos avanços legislativos, a violência contra a mulher ainda é um grave problema no país, com altos índices de violência física, sexual e feminicídio.

Segundo Lara Haje, a procuradora da Mulher na Câmara, deputada Tereza Nelma (PSD-AL), em audiência pública em 2022 defendeu que “é preciso não apenas aumentar o número de varas especializadas, como a implementação efetiva das medidas protetivas previstas na lei e a construção de políticas públicas integradas de gênero e raça, além da garantia de orçamento para essas políticas”. Vale lembrar que “a parlamentar ressaltou que a violência contra a mulher tem caráter epidêmico no País e está aumentando. [...] o Brasil é o quinto país com maior taxa de feminicídio entre 84 nações pesquisadas” (Haje, 2024, *online*).

O alerta de Tereza Nelma é importante, pois o Brasil figura entre os países com as maiores taxas de feminicídio. Mais de 12,5 mil meninas entre 8 e 14 anos foram mães em 2023 no Brasil, um espelho da dimensão da violência contra meninas no país. Ainda que o número represente uma queda significativa em comparação aos dados de 2014, a situação no Brasil é classificada como uma “epidemia” por entidades. [...] o governo federal [...] será alvo de uma sabatina no Comitê sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) — o Brasil será cobrado por



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

respostas sobre a capacidade do Estado de garantir o acesso ao aborto legal no país (Chade, 2024, s/p.).

Em 2021, 3.858 mulheres foram mortas de forma violenta no Brasil. O número representa mais de 10 mortes por dia e coloca as mulheres como um dos maiores grupos de vítimas de violência cotidiana no país. A edição 2023 do Relatório Atlas da Violência mostra que, enquanto a taxa de homicídios, da população em geral, apresenta queda, a de homicídios femininos cresceu 0,3%, de 2020 para 2021 (Ipea, 2023, online).

A violência contra a mulher no Brasil é um problema grave e crescente, refletindo questões estruturais de desigualdade de gênero e falta de proteção adequada. A alta taxa de feminicídio posiciona o Brasil entre os países mais perigosos para mulheres, necessitando de políticas públicas eficazes e ações coordenadas para combater essa violência e proteger as vítimas.

Outra questão importante a ser sublinhada quando pensamos sobre violência contra mulheres diz respeito a interseccionalidade.

[...] Se uma pessoa imaginar uma interseção, ela visualizará ruas que seguem em direções diferentes – norte-sul, leste-oeste – e cruzam umas com as outras (...) Isso seria o que eu chamo de eixos da discriminação. Podemos pensar sobre a discriminação racial como uma rua que segue do norte para o sul. E podemos pensar sobre a discriminação de gênero como uma rua que cruza a primeira na direção leste-oeste. Esses são os sulcos profundos que podem ser observados em qualquer sociedade pelos quais o poder flui. (O tráfego, os carros que trafegam na interseção, representa a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero) (Crenshaw, 1989, p. 5).

Crenshaw refere-se à compreensão de como diferentes formas de discriminação e opressão se cruzam e se reforçam mutuamente, como raça, gênero, classe social, entre outros. Ao relacionar essa perspectiva interseccional com a questão da violência doméstica, podemos entender que as mulheres que sofrem esse tipo de violência são impactadas de maneira ainda mais severa quando pertencem a grupos marginalizados, como mulheres negras, pobres ou de minorias étnicas. Esses “eixos de discriminação” se cruzam e intensificam a vulnerabilidade dessas mulheres, dificultando seu acesso a recursos e serviços de proteção. Portanto, é fundamental que as políticas e ações de enfrentamento à violência doméstica adotem uma abordagem interseccional, registrando e enfrentando as múltiplas formas de opressão que se interseccionam na vida dessas mulheres. Só assim será possível desenvolver respostas mais eficazes e justas para esse grave problema social.

3. Maria da Penha e todas as mulheres: sobreviventes até quando?

As histórias de violência doméstica vivida por Maria da Penha e tantas outras mulheres podem ser diferentes em muitos aspectos e em contextos diversos. Contudo, evidenciam a complexidade e a persistência do problema da violência contra as mulheres, destacando as formas insidiosas e multifacetadas de abuso, a luta por justiça, e a necessidade urgente de mudanças tanto legais quanto culturais.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Maria da Penha Maia Fernandes é um símbolo de resistência e luta contra a violência doméstica no Brasil. Sua história começou com um casamento que parecia promissor, mas que rapidamente se deteriorou em um ciclo de agressões físicas, verbais e psicológicas. Em 1983, ela sofreu uma tentativa de feminicídio, que a deixou paraplégica. Apesar das evidências e da gravidade do crime, seu agressor, Marco Antonio Heredia Viveros, enfrentou um processo judicial longo e cheio de atrasos, evidenciando as falhas do sistema legal brasileiro. A batalha de Maria da Penha culminou na criação da Lei 11.340/2006, um marco legal importante para a proteção das mulheres no Brasil, mas que por si só não é suficiente para erradicar a violência.

É relevante ressaltar que a história de luta e resistência de Maria da Penha se estendeu por mais de 19 anos (1982-2002). Maria da Penha conheceu seu marido, o colombiano Marco Antonio Heredia Viveros, quando ambos estudavam pós-graduação na Universidade de São Paulo em 1974. Eles se casaram em 1976 e tiveram três filhas. Inicialmente, o marido era amável e solidário, mas após obter a cidadania brasileira e se estabelecer profissionalmente, seu comportamento mudou drasticamente. Ele passou a agir com intolerância, exaltação e violência não apenas contra sua esposa, mas também contra as filhas. As agressões se tornaram cada vez mais frequentes, criando um ambiente de medo constante e tensão diária para a família (Fernandes, 2012).

A violência doméstica muitas vezes se distende por um ciclo de agressões, uma realidade complexa e insidiosa, muitas vezes difícil de ser interrompida. Esse ciclo inclui vários tipos de violência: a violência física, a violência psicológica, a violência sexual, a violência patrimonial e a violência moral.

A violência doméstica contra mulheres obedece a um ciclo, devidamente comprovado, que se caracteriza pelo “pedido de perdão” que o agressor faz à vítima, prometendo que nunca mais aquilo vai acontecer. Nessa fase, a mulher é mimoseada pelo companheiro e passa a acreditar que violências não irão mais acontecer. Foi num desses instantes de esperança que engravidei, mais uma vez, de nossa terceira filha (Fernandes, 2012, p.25).

Esse tipo de violência geralmente segue um ciclo bem documentado, conforme relato de Maria da Penha Fernandes. Mas, infelizmente, a violência não havia acabado para ela. Em 1983, seu marido ultrapassa mais um grau da violência doméstica ao tentar assassiná-la de forma covarde. Um tiro nas costas enquanto ela dormia. Maria da Penha descreve esse episódio de forma detalhada:

Acordei de repente com um forte estampido dentro do quarto. Abri os olhos. Não vi ninguém. Tentei mexer-me, mas não consegui. Imediatamente fechei os olhos e um só pensamento me ocorreu: “Meu Deus, o Marco me matou com um tiro”. Um gosto estranho de metal se fez sentir, forte, na minha boca, enquanto um borbulhamento nas minhas costas me deixou ainda mais assustada. Isso me fez permanecer com os olhos fechados, fingindo-me de morta, pois temia que Marco me desse um segundo tiro (Fernandes, 2010, p. 36).

Quatro meses após ficar paraplégica, Maria da Penha voltou para casa e sofreu mais uma tentativa de assassinato, foi mantida em cárcere privado e quase eletrocutada



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

por seu marido agressor. Em meio a um turbilhão de manipulações e incertezas, ela ainda teria que lutar pela verdade. O caminho até alcançar a justiça foi árduo, marcado por adiamentos e estratégias protelatórias. Somente oito anos após o crime, em 1981, foi realizado o primeiro julgamento do caso. A demora se deu pelo fato de não existir legislação específica para a violência doméstica ou feminicídio no Brasil. No julgamento, Viveros foi sentenciado a 15 anos de prisão. Graças a recursos solicitados por sua defesa, saiu do fórum em liberdade. Apenas em 1996 ocorreu um novo julgamento, que posteriormente foi anulado. Marco Antônio foi preso somente em 2002, 19 anos depois do crime (Nascimento, 2022, s/p).

A trajetória de Maria da Penha Maia Fernandes em busca de justiça após duas tentativas de feminicídio foi longa. Desamparada pela legislação brasileira, ela buscou apoio internacional junto ao Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e ao Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). Em 2001, a OEA responsabilizou o Brasil por negligência quanto à violência doméstica. O desfecho veio com a promulgação, em 2006, da Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, representando um marco legal significativo na luta contra a violência doméstica no Brasil, sendo um avanço importante para as mulheres do país (Nascimento, 2022, s/p).

Como Drummond de Andrade aponta na frase em epígrafe, que abre este trabalho, “As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”, pois a mudança estrutural necessária para erradicar a violência de gênero vai além da legislação. Embora as leis sejam fundamentais, elas são insuficientes por si só para promover a transformação social desejada. É preciso uma mudança cultural profunda, que altere os valores, as percepções e atitudes em relação ao papel das mulheres na sociedade. Isso inclui a educação, o conhecimento sobre a história do patriarcado, a desconstrução de estereótipos de gênero e o fortalecimento de redes de apoio que possam acolher e empoderar as vítimas de violência doméstica.

Considerações Finais

A história pessoal de Maria da Penha é fundamental para compreendermos a importância da Lei que leva seu nome no combate à violência contra as mulheres no Brasil. Maria da Penha Maia Fernandes sofreu violência doméstica por anos, incluindo duas tentativas de assassinato. Após anos de luta, ela conseguiu que o Brasil fosse condenado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos por omissão e negligência em relação à violência doméstica. Essa cláusula internacional pressionou o Brasil a criar uma legislação específica para o enfrentamento desse problema. Assim, em 2006, foi sancionada a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, que é considerada uma das melhores do mundo no combate à violência doméstica e familiar contra a mulher.

As histórias de Maria da Penha e as histórias de milhares de mulheres anônimas vítimas de violência doméstica, revelam as múltiplas dimensões da violência contra



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

mulheres e a luta contínua por justiça e igualdade no Brasil. As leis, como a Lei Maria da Penha, são essenciais para garantir a responsabilização dos agressores e a proteção das vítimas. No entanto, a verdadeira erradicação da violência contra as mulheres requer uma mudança cultural que só pode ser alcançada através de um esforço conjunto da sociedade. É importante lembrar que a legislação deve ser acompanhada por um compromisso coletivo com a justiça e a dignidade das mulheres, cultivando um ambiente onde “os lírios” possam realmente florescer.

Referências

CHADE, Jamil. **ONU cobra Brasil por aborto legal após 12 mil meninas serem mães em 2023.** Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/onu-cobra-brasil-por-aborto-legal-apos-12-mil-meninas-sere-m-maes-em-2023/>. Acesso em 23 de maio de 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics.** University of Chicago Legal Forum, 1989

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 10. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista.** Editora Elefante, 2019.

FERNANDES, Maíra; BORGES, Izabela; LEITE, Ana Carolina. **O ano começou: 13 leis sobre proteção à mulher que precisam ser efetivadas em 2024.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-fev-14/o-ano-comecou-13-leis-sobre-protecao-a-mulher-que-precisam-ser-efetivadas-em-2024/>. Acesso em: 24 de jun. 2024.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi – Posso Contar...** 2 ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

HAJE, Lara. **Nos 16 anos da Lei Maria da Penha, procuradora da Mulher cobra efetiva implantação da norma.** Agência Câmara de Notícias. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/904861-nos-16-anos-da-lei-maria-da-penha,-procuradora-da-mulher-cobra-efetiva-implantacao-da-norma>. Acesso em: 24 de jun. 2024.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado: História da opressão das mulheres pelos homens.** São Paulo: Cultrix, 2019.

MENDES, Amarilis M. Silva; SILVA, Emanuelle G. da. **A violência doméstica em tempos de pandemia.** Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/01/violencia-domestica-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em 27 de set. 2020.

NASCIMENTO, Luis. **Maria da Penha foi baleada pelo ex-marido, não por um assaltante.** Disponível em:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

<https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/maria-da-penha-assaltante-2/>. Acesso em 20 de jun. de 2022.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. (2002). Disponível em: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/documentos/> – Acesso em 22 de junho de 2024.

PATOU-MATHIS, Marylène. **O homem pré-histórico também era uma mulher**. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-homem-pre-historico-tambem-era-uma-mulher/>. Acesso em nov. 2020.

SILVA, Jonatan. **Marcia Tiburi**: “O patriarcado é o sistema de opressão e privilégios dos sujeitos machos e brancos”. Escoltilha: cultura, diálogo e informação. Disponível em: <https://escotilha.com.br/literatura/entrevista-marcia-tiburi/>. Acesso em 27 de dez. 2018.

Eixo 5

Educação Especial e Inclusão



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Cristiane Afonso de Lima dos Santos
(GEMED/criskaly6@gmail.com)

Resumo: Este artigo analisa a relevância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil, com foco na capacidade de brincar de ajudar as crianças a compreender e lidar com suas emoções, bem como equilibrar influências culturais para construir sua individualidade. O estudo adota uma abordagem exploratória, qualitativa e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica abrange fontes diversas, como sites, revistas, artigos e livros, embasar teoricamente o estudo e ampliar a compreensão dessas questões. Os resultados da pesquisa destacam a importância do lúdico como uma ferramenta essencial para a prática pedagógica e o desenvolvimento completo da criança na educação. Este estudo ressalta a necessidade de uma maior integração do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Ele aponta para a importância de alinhar a teoria com a prática, a fim de garantir um desenvolvimento pleno das crianças nessa fase crítica de suas vidas. O trabalho conclui que, embora o lúdico seja fundamental, ainda há espaço para melhorias na aplicação prática das atividades lúdicas na sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem. Afetividade. Lúdico.

INTRODUÇÃO



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Este estudo destaca a relevância da Infância como um período crucial na formação das crianças, com características e necessidades específicas. Reconhecemos a importância de valorizar as experiências e o mundo das crianças por meio de atividades culturais infantis, especialmente atividades lúdicas e imaginativas, que estimulam o interesse e a motivação das crianças. A pesquisa enfatiza que as brincadeiras desempenham um papel essencial no desenvolvimento da criatividade, no conhecimento do mundo, do corpo e da história pessoal das crianças.

Através das brincadeiras, as crianças constroem novas formas de interagir com o ambiente, com os outros e semelhantes. De acordo com Vygotsky (1987), brincar é uma atividade crucial na vida das crianças, pois contribui para o desenvolvimento holístico, abordando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma parte essencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. O ato de brincar oferece às crianças um espaço onde tudo é possível dentro dos limites do real, promovendo a exploração e a aprendizagem. O estudo ressalta que a ludicidade deve ser abordada de forma significativa para que as crianças construam sua identidade, compreendam sua realidade, despertem sua curiosidade e se motivem a contribuir para o mundo em que vivem.

A pesquisa visa refletir sobre a importância do trabalho com a ludicidade na educação infantil e demonstrar como a utilização de atividades lúdicas é fundamental para o desenvolvimento humano nas dimensões social, criativa, afetiva, cultural e histórica. O estudo é fundamentado em teorias de vários autores, explorando como a aprendizagem ocorre por meio de brincadeiras e como essa abordagem se relaciona com as diferentes fases do desenvolvimento infantil de zero a seis anos.

Portanto, este estudo ressalta a importância do lúdico na educação infantil e busca compreender como ele é aplicado na prática pedagógica por meio das percepções dos professores, oferecendo insights valiosos sobre a relação entre brincar e aprender nesse contexto.

Brincar e Aprender

O uso do lúdico no processo de ensino é uma abordagem pedagógica que valoriza a aprendizagem por meio do brincar e da interação ativa da criança com o conteúdo. Essa abordagem regularmente a importância do prazer, da criatividade e da motivação intrínseca no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Maluf (2003, p. 21),

Através do brincar a criança prepara-se para aprender, brincando ela aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável. Toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

conseguirá superar com mais facilidade, problemas que possam surgir no seu dia-a-dia.

O brincar é uma atividade intrínseca à infância, uma linguagem universal das crianças que transcende fronteiras culturais e geográficas. Além de ser uma fonte inesgotável de alegria e diversão, o ato de brincar desempenha um papel vital na formação e no desenvolvimento saudável das crianças. Neste contexto, é essencial compreender como o brincar não apenas contribui para uma infância feliz, mas também preparar a criança para uma jornada de aprendizado ao longo da vida, promover o crescimento saudável e desenvolver as habilidades possíveis para enfrentar os desafios que surgirão no futuro.

Desde os primeiros momentos de vida, as crianças demonstram um instinto natural para explorar e interagir com o mundo ao seu redor. O brincar é a maneira pela qual elas traduzem suas curiosidades em experiências práticas e significativas. Ao debater a função do jogo e/ou brinquedo no desenvolvimento infantil, Vygotsky leva em consideração a brincadeira como importante elemento no desenvolvimento da criança. Para Oliveira (2010, p. 68), “o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram”. Durante o brincar, elas experimentam, testam hipóteses e aprendem novos conceitos de maneira lúdica. Isso não apenas torna o processo de aprendizagem mais envolvente, mas também contribui para a retenção de informações, uma vez que a criança associa esses conhecimentos a experiências positivas e divertidas.

A importância do brincar vai além do aspecto cognitivo. Vygotski (2007) destaca a relevância de brinquedos e brincadeiras como imprescindíveis para o desenvolvimento da situação imaginária na vida da criança, não sendo algo ocasional, mas uma forma de manifestação do desenvolvimento de sua autonomia possibilitando-lhe a realização da ação. O brincar também é um campo de treinamento para o desenvolvimento físico e emocional. Enquanto correm, saltam, empilham blocos e participam de jogos, as crianças estão fortalecendo seus corpos e adquirindo habilidades motoras essenciais. Além disso, o brincar é um meio valioso para a expressão emocional. As crianças podem usar o brinquedo para explorar e lidar com emoções complexas, como alegria, tristeza, medo e raiva, de uma maneira segura e construtiva.

Uma infância rica em brincadeiras não apenas promove o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também é uma fonte de felicidade e satisfação para as crianças. A alegria e o prazer experimentados durante o brincar aconchegante para uma infância mais feliz, marcada por momentos de riso, imaginação e criatividade.

Além disso, o brincar desempenha um papel crucial na formação do equilíbrio emocional das crianças. Eles aprendem a lidar com desafios, a resolver problemas, a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

trabalhar em equipe e a desenvolver habilidades sociais específicas, como comunicação e empatia. De acordo com, Oliveira, Solé e Fortuna concordam:

A brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem brigas ela contribui para o crescimento e a aprendizagem. Negociar perspectivas, convencer o opositor, conquistar adesões para uma causa, descer, abrir mão, lutar por um ponto de vista, tudo isso ensina a viver (OLIVEIRA, SOLÉ E FORTUNA, 2010, p. 119).

O comentário de Oliveira, Solé e Fortuna (2010) nos lembra que as brigas não são apenas sinais de desacordo, mas oportunidades inovadoras para aprender e crescer. Quando confrontados com uma situação de conflito, as pessoas são desafiadas a negociar, convencer, cooperar e, em última análise, a encontrar soluções que atendam a várias perspectivas e interesses. Isso não é apenas um exercício intelectual, mas também um teste de habilidades sociais e emocionais de um indivíduo. Negociar perspectivas e outros convencer excluir empatia e comunicação eficaz. A capacidade de entender o ponto de vista do outro e articular argumentos de forma persuasiva é fundamental para resolver conflitos de maneira construtiva. Ao longo desse processo, aprender a respeitar as opiniões alheias, considerar diferentes ângulos e encontrar um terreno comum.

A busca por adesões para uma causa ou ponto de vista também é uma habilidade que podemos desenvolver em situações de conflito. A persuasão ética e a capacidade de construir consenso são habilidades cruciais em uma sociedade que valoriza a diversidade de pensamento e a tomada de decisões colaborativas. No entanto, é importante destacar que a aprendizagem com conflitos não se limita apenas às habilidades sociais. As brigas também ensinam lições profundas sobre resiliência e autocontrole. Enfrentar oposição e lidar com a frustração são partes inevitáveis da vida, e aprender a fazê-lo de maneira construtiva é essencial para o crescimento emocional e psicológico.

Portanto, essas habilidades não são apenas relevantes para a infância, mas também se traduzem em competências que ajudam as crianças a enfrentar os desafios que surgirão em sua vida adulta. ao considerar o poder transformador do brincar na formação da criança, estamos investindo não apenas em uma infância mais feliz, mas também em adultos mais equilibrados, adaptáveis e resilientes. O brincar é um presente que oferecemos às crianças para que possam construir seu futuro com bases sólidas, abraçando as alegrias da infância enquanto se preparam para as complexidades do mundo adulto.

Sendo assim, brincar é muito mais do que uma diversão passageira; é uma ferramenta vital para o crescimento e o aprendizado ao longo da vida.

O Lúdico e sua Importância no Processo Educacional



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O lúdico é uma ferramenta fundamental no processo educacional, com seu papel particularmente crucial no início desse processo, quando as bases da personalidade humana, inteligência, vida emocional e socialização estão sendo formadas. Essa importância se manifesta especialmente no contexto da primeira etapa do processo de ensino, onde as experiências iniciais têm um impacto profundo e duradouro nas crianças. Lopes (2006, p.110) diz que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

O ato de brincar é uma das atividades mais cruciais no desenvolvimento infantil, desempenhando um papel fundamental na construção da identidade e autonomia das crianças. Desde tenra idade, e posteriormente utilizam a representação de papéis nas brincadeiras, o que estimula a expansão de suas capacidades cognitivas e emocionais.

Nas brincadeiras, as crianças aprimoram a atenção, a imitação, a memória e a imaginação, habilidades que são essenciais para a sua evolução cognitiva. Além disso, as brincadeiras promovem a socialização ao envolverem a interação com os outros, a aplicação de regras e a experimentação de papéis sociais. É por meio dessas experiências lúdicas que as crianças aprendem a cooperar, compartilhar, resolver conflitos e desenvolver habilidades sociais críticas para a vida em sociedade.

As primeiras vivências de uma criança, quando positivas e enriquecedoras, tendem a moldar sua confiança, habilidades de cooperação, solidariedade e senso de responsabilidade ao longo da vida. Nesse contexto, segundo o autor, é o adulto que desempenha um papel fundamental na introdução da ludicidade na vida da criança. Essa introdução permite que as crianças desenvolvam a capacidade de interagir tanto com adultos como com seus pares, e mesmo em situações desafiadoras. Consequentemente, quando as crianças entram no ambiente escolar, elas têm a oportunidade de se ajustarem ao ambiente de forma mais ou menos adaptativa, cientes de que a escola desempenha um papel significativo nesse processo de adaptação. Para Moyles (2002, p.106)

[...] brincar é um processo no caminho para a aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar [...] mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento e muitos aspectos inatingíveis que o brincar se sobressai.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Atualmente, permitimos que os jogos, brinquedos e brincadeiras desempenham um papel fundamental no ambiente educacional, estando integrados de forma regular nas atividades escolares. Essa abordagem, que incorpora o lúdico à sala de aula, é uma estratégia pedagógica poderosa que tem impactos positivos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Quando o professor adota o lúdico como parte integrante da educação, ele está abrindo portas para um ambiente de aprendizagem mais envolvente, interativo e colaborativo.

Uma das principais vantagens do uso do lúdico é o fato de que ele cativa a atenção das crianças. As atividades lúdicas são potencialmente atrativas e desafiadoras, o que naturalmente estimula o interesse dos pequenos. Quando as crianças estão envolvidas em jogos ou brincadeiras, estão motivadas a participar ativamente, explorar conceitos e resolver problemas de forma lúdica. Isso torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e, ao mesmo tempo, eficaz, pois a absorção de informações ocorre de maneira natural e adequada. Nesse sentido Vieira e Rodrigues (2016, p. 136) afirmam que:

Cabe ao docente estimular seus alunos através dos métodos lúdicos para que tenham um efetivo e prazeroso aprendizado. É necessário o abandono da estagnação tradicional dos instrumentos pedagógicos para que se forme um melhor, e mais dinâmico, ambiente escolar.

O papel do docente é essencial na criação de um ambiente escolar dinâmico e eficaz. O uso de métodos lúdicos não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas também estimula o interesse e a participação dos pequeninos.

Renunciar a metodologia tradicional em favor de mecanismos mais envolventes é fundamental para promover um aprendizado significativo e preparar as crianças para os desafios do futuro. As atividades lúdicas muitas vezes são realizadas em grupo, ou que incentivam a colaboração entre os estudantes. Eles aprenderão a trabalhar juntos, a compartilhar ideias, a negociar e a tomar decisões coletivas. Essas habilidades sociais são essenciais para o desenvolvimento pessoal e para a preparação das crianças para interações futuras na sociedade. O lúdico nas atividades não é apenas uma opção, mas uma abordagem educacional eficaz que promove um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante. Ao incorporar jogos e brincadeiras de forma planejada e significativa, os professores estão capacitando as crianças para se tornarem aprendizes ativos, críticos e motivados.

Portanto, o uso do lúdico no ensino é uma estratégia pedagógica que tem um impacto transformador no processo de ensino e na aprendizagem. Ela cativa a atenção das crianças, estimula a participação ativa e colaborativa, e contribui para uma educação mais envolvente e eficaz. Portanto, ao integrar o lúdico ao espaço pedagógico, os educadores estão pavimentando o caminho para um aprendizado mais significativo e gratificante para suas futuras gerações.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O Uso da Psicomotricidade nas Atividades de Educação Física no Ensino Infantil

A educação psicomotora não é um treino destinado a automatização, e robotização da criança (OLIVEIRA, 2002). Seguindo as bases do bom desenvolvimento psicomotor, a criança deve desenvolver sua própria personalidade. Segundo Fonseca (1995) os pilares principais da psicomotricidade que distinguem o desenvolvimento psicomotor são: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção corporal, estruturação espaço temporal, coordenação motora grossa e coordenação motora fina. Os pilares principais da psicomotricidade, conforme o autor, são elementos fundamentais para compreender e distinguir o desenvolvimento psicomotor das crianças. Cada um desses pilares desempenha um papel essencial no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Esses pilares da psicomotricidade destacam a complexidade e a interconexão entre aspectos motores e cognitivos no desenvolvimento das crianças. A compreensão e a promoção desses elementos são essenciais para ajudar as crianças a alcançarem seu potencial máximo em termos de habilidades motoras e cognitivas.

O desenvolvimento do Esquema Corporal são habilidades motoras que dão à criança a curiosidade de conhecer o corpo e buscar sempre por novos movimentos. Segundo Le Boulch (1983) é uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo em posição estática ou movimento na relação de suas diferentes partes entre si e sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam. Lateralidade é o conhecer o espaço em que vive e os limites que a cerca, e que lhe passa a sensação de segurança. Segundo Fonseca (1983) a lateralidade é dada por uma carga inata e influências da ordem social.

São fundamentais na aprendizagem e um desenvolvimento atrasado ou inadequado nesses elementos acarretará em dificuldades de aprendizagem. No contexto escolar infantil, um grande problema que os educadores enfrentam são com as crianças que chegam com o desenvolvimento psicomotor atrasado, e tem dificuldades de concentração, o que as limitam de algumas atividades e os educadores não conseguem compreender a causa raiz, para que possam aplicar uma intervenção adequada. Para a criança enfrentar essa dificuldade acarreta em problemas emotivos e baixa autoestima. Muitas crianças podem sofrer atrasos motor, e o fator está ligada a baixa imunidade, e até mesmo a falta de preparos dos pais, como consta Willrich (2009) que liga o atraso a baixo peso ao nascer, distúrbios cardiovasculares, respiratórios, e neurológicos, infecções neonatais, desnutrição, baixas condições sócio-econômico nível educacional precário dos pais e prematuridade. Diversos fatores podem colocar em risco o curso normal do desenvolvimento de uma criança. (Gallagher, 2005)

Foi realizado um estudo por Fonseca (2008) que mostra que a quantidade de estimulação física que a criança recebe exerce fora e dentro de casa, com intervenção de um profissional e dos pais quando estão em casa, pode influenciar no



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

desenvolvimento motor da criança. O que nos leva a crer na importância da estimulação adequada ainda na educação infantil.

A incorporação da psicomotricidade nas atividades de Educação Física é uma estratégia pedagógica valiosa que reforça a importância da integração entre aspectos físicos, cognitivos e emocionais no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. No dia a dia escolar, as crianças absorvem novas informações, aprendem de forma constante, entram em contato com novas vivências, se relacionam com os colegas e com o professor, desenvolvendo desta forma, diversas tarefas e acrescentando sempre um aprendizado novo (TEIXEIRA 2010). A psicomotricidade enfatiza o desenvolvimento das habilidades motoras, como progressivo, equilíbrio e destreza, de maneira progressiva e adaptada ao estágio de desenvolvimento de cada criança. Isso ajuda a melhorar a exigência física e promove um domínio mais eficaz do corpo.

A abordagem psicomotora regular que a mente e o corpo estão intrinsecamente ligados. Na Educação Física, isso se traduz em atividades que envolvem pensamento crítico, solução de problemas e tomada de decisões, juntamente com o movimento físico. Isso promove a consciência corporal e a capacidade de aplicar o pensamento estratégico nas atividades físicas. A psicomotricidade oferece um espaço para que as crianças expressem suas emoções de forma positiva e construtiva por meio do movimento. Isso pode ajudar a melhorar a autoestima, reduzir o estresse e promover um ambiente de aprendizado emocionalmente seguro.

As atividades em grupo na Educação Física, baseadas na psicomotricidade, incentivam a interação social, a comunicação e o trabalho em equipe. Isso é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes na vida cotidiana. A promoção do aprendizado depende significativamente do interesse das crianças, e cabe ao educador despertar esse interesse por meio de estratégias planejadas e incentivos, contribuindo assim para a motivação dos mesmos conforme destacado por Macedo e colaboradores em (2005).

Sendo assim, a incorporação da psicomotricidade nas atividades de Educação Física na Educação Infantil é uma abordagem abrangente que promove o desenvolvimento holístico das crianças considerando sua mente e corpo. Essa abordagem pode criar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, onde as crianças podem desenvolver não apenas suas habilidades físicas, mas também suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico revelou-se como uma ferramenta transformadora no processo de aprendizagem das crianças, especialmente na educação infantil, onde a psicomotricidade desempenha um papel crucial. Durante essa fase crucial de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

formação, as atividades lúdicas têm o poder de combinar diversão e aprendizado, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ao mesmo tempo que também promovem a integração da psicomotricidade.

A infância, como focada ao longo deste trabalho, é um período marcante na vida, repleto de primeiras experiências que deixam marcas profundas. O brincar surge como uma linguagem natural e autêntica dessa fase, proporcionando uma maneira única de as crianças se expressarem, explorarem o mundo que as cerca e desenvolverem suas habilidades psicomotoras. A introdução do lúdico no ambiente escolar, aliada à psicomotricidade, tem a capacidade de tornar a aprendizagem mais prazerosa e atrativa para as crianças. Enquanto brincam, as crianças expressam suas emoções, pensamentos e personalidades, permitindo aos educadores identificar suas características individuais e necessidades, inclusive no contexto da psicomotricidade.

Nos momentos de brincar e aprender, as crianças se encontram em situações que refletem elementos do cotidiano, onde as regras, o raciocínio e a lógica se assemelham às experiências que vivenciam em suas vidas normais, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor. Nos jogos e nas brincadeiras, as crianças reinterpretam essas situações já conhecidas e as transformam em novas expectativas dentro de seu mundo imaginário, como enfatizado por Kishimoto (2002). No entanto, é essencial que os docentes não ofereçam apenas brinquedos e atividades lúdicas, mas também exerçam um papel ativo como mediadores nesse processo, auxiliando no desenvolvimento psicomotor das crianças. Eles devem orientar as crianças, estimulando sua imaginação e facilitando a compreensão das lições aprendidas por meio do lúdico e das experiências psicomotoras.

Sendo assim, ao integrar o ensino lúdico, aliado à psicomotricidade, no ambiente pedagógico os docentes estão possibilitando uma forma mais eficaz e prazerosa de aprendizagem para as crianças. O ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma maneira de aprender, crescer e se preparar para o mundo com alegria e confiança, ao mesmo tempo em que fortalece suas habilidades psicomotoras. Portanto, o lúdico e a psicomotricidade são peças fundamentais no quebra-cabeça da educação infantil, contribuindo para a formação de indivíduos completos, preparados e entusiastas para enfrentar os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

GALAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2ed. São Paulo: PHORTE, 2003

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. M. **O jogo e a Educação Infantil**. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

LEBOUCH, Jean. **Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LOPES, Vanessa Gomes, **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2016.

Macedo, L. Petty, S.L.A. Passos, C.N. **Os Jogos e Lúdico na Aprendizagem Escolar**, 1.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOYLES, Janet. **So brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**, 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, V.B.; BORJA SOLÉ, M.; FORTUNA, T.R. **Brincar com o outro caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**, 3.Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VIEIRA, Luciene Batista; RODRIGUES, Elaine Aparecida Fernandes – **O Ensino Lúdico Nos Anos Iniciais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento, ANO 1. VOL. 10, Pp. 136-153. Novembro de 2016. ISSN. 2448- 0959. Disponível em:<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensinoludico-nos-anos-iniciais>. Acesso em 04 jul. de 2023.

VYGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1999. VYGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1999.

WILLRICH, Aline; AZEVEDO, Camila Cavalcanti Fatturi de; FERNANDES, Juliana Oppitz. **Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção**. Revista Neurociências, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 51–56, 2009. DOI: 10.34024/rnc.2009.v17.8604. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8604>. Acesso em: 19 jul. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

BOCA-APP: APLICATIVO DE SMARTPHONE PARA ACESSO A OBJETOS EM AUDIODESCRIÇÃO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

France Ricardo Marques Gonzaga

(UFGD – francermg@gmail.com)

Dr. Reinaldo Santos

(UFGD – docrei@gmail.com)

Resumo: O tema é altamente relevante no desenvolvimento de aplicativo móvel (APP), chamado “BOCA-APP”-Biblioteca de Objetos-Digitais Comunitários em Audiodescrição, inserido no campo de abordagens das Ciências Humanas, Tecnologia da Informação, na área da informática e educação inclusiva, como tecnologia assistiva, recurso de acessibilidade comunicacional, promoção à cidadania, inclusão social, educacional e cultural, de pessoas cegas ou com cegueira. A pesquisa bibliográfica foi realizada em artigos científicos e livros especializados em informática. A pesquisa documental utilizou como amostra manuais técnicos de acessibilidade em informática e de desenvolvimento de aplicativos. Já a pesquisa experimental foi realizada para o



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

desenvolvimento e inovação tecnológica, concluindo-se que o projeto de audiodescrição de objetos desenvolvido integrando o aplicativo BOCA app, traz em sua essência o aproveitamento do uso das tecnologias assistivas, com intuito de promover a acessibilidade às pessoas com deficiência visual, usando o aplicativo com o objetivo de estabelecer um maior conhecimento dos objetos.

Palavras-chave: Educação. Acessibilidade. Tecnologia Assistida. Audiodescrição.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias, muitas vezes, são empregadas como processo de inclusão e auxílio das pessoas com algum tipo de deficiência, na busca de amenizar as barreiras de acesso à informação e à comunicação, como mostra o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Art. 63. É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

Em meados do século XX, a informação alcançou um número maciço de pessoas das mais variadas classes sociais, em um curto espaço de tempo, por meio de redes de informação com sua tecnologia de ponta, são vistas por meio de aparelhos tecnológicos dos mais antigos como rádios e televisores, até aos mais avançados como computadores e smartphones, esses avanços cada vez mais ultrapassam as barreiras e alavancam o conhecimento das pessoas, que outrora não tinham conhecimento. Nesse sentido, destaca Mattelart (1996, p.106):

Para aceder a esse ‘progresso’, as sociedades atrasadas ou privadas do apoio das Luzes devem franquear os patamares sucessivos das eras ou dos estados da História. O caminho que leva a ele é uma linha reta, sem círculos fechados, sem desvios, sem retornos, sem regressões, sem entrecruzamento de caminhos já percorridos. A regra de ouro deste irresistível e ‘necessário’ movimento em frente é a imitação dos modelos de perfectibilidade representados pelas sociedades que já atingiram o estágio avançado: esta é a ideia que é teorizada, a partir do terceiro quarto do século XX, por uma certa abordagem antropológica conhecida pelo nome de difusionismo.

É importante considerar que uma aplicação ou um sítio pode ser considerado acessível, somente se ele puder ser acessado por qualquer pessoa, utilizando qualquer meio de interação possível, pode-se ainda considerar como tecnologia assistiva (TA), mas, deve-se ter a preocupação de que usuários possam acessar aplicativos e sítios por



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

meio de smartphones mais antigos, conexões mais lentas de internet, não há obrigação de seu funcionamento em todas as plataformas, mas devem oferecer o mínimo de utilização, para que os usuários possam alcançar seus objetivos.

A Biblioteca de Objetos-Digitais Comunitários em Audiodescrição (BOCA), se insere no campo de abordagens das Ciências Humanas, Tecnologia da Informação, na área da informática e educação inclusiva como TA, recurso de acessibilidade comunicacional, promoção à cidadania, inclusão social, educacional e cultural de pessoas cegas e com deficiência visual, auxiliando-as ao acesso a objetos em audiodescrição.

Com intuito de produzir tecnologias para o auxílio de pessoas com deficiência, por meio de ações como armazenar, processar, recuperar informações, e, até mesmo como forma de entretenimento, tocar músicas, reproduzir vídeos, enviar e-mails, pesquisar na internet e se envolver em muitas outras atividades, traçou-se então a construção do aplicativo de smartphone para o acesso ao BOCA.

O BOCA-APP será apresentado como uma nova tecnologia e inovação na vida das pessoas, podendo torná-las dependentes a essa tecnologia, que por muitas vezes pecam no sentido de sua usabilidade e navegabilidade, principalmente para pessoas com alguma deficiência. Desde muito tempo o homem trabalha na criação de novos meios para facilitar sua vida e que lhe auxilie nas diversas tarefas do dia a dia.

Com o objetivo do aproveitamento e uso das tecnologias, junto a minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC), surgiu a motivação para o desenvolvimento da pesquisa e a elaboração de tecnologias assistivas, com intuito de promover a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, por meio de objetos digitais em audiodescrição (AD), com desenvolvimento de aplicativo para smartphone com sistema operacional Android, assim promover o acesso de pessoas com deficiência visual ao banco de dados com objetos digitais em AD. O aplicativo é relevante e mostra-se de extrema importância para a inclusão de pessoas com deficiência visual estabelecendo um maior conhecimento dos objetos, de forma virtual com o uso de Smartphone.

No mundo interconectado, as imagens estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, seja nos computadores, programas de televisão, internet, smartphones etc. E elas são utilizadas para ‘facilitar’ a comunicação, complementar, apoiar ou suplementar a elaboração conceitual. Mas questiona-se: facilitar a comunicação para quem? Muitas vezes não são consideradas como consumidores desses recursos as pessoas com necessidades específicas, como as que possuem deficiência visual e consequentemente encontram dificuldades para compreensão das informações visuais. Por essa razão, muitas vezes ficam impedidas de acessar o conhecimento.

O uso da tecnologia para o auxílio do deficiente visual ao acesso a AD é uma estratégia, que permita que essas pessoas rompam limites e barreiras à compreensão dos acontecimentos. Vários documentos educacionais, entre os mais atuais está o Plano Nacional de Educação (PNE, 2015) e o Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019 que



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, os quais apontam a necessidade de superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e na sociedade de forma geral (Todos pela Educação, 2019).

É nesse contexto que se insere a presente proposta de pesquisa, utilizar aparelhos tecnológicos como smartphones, tablet's e similares e a construção de softwares para que as pessoas com deficiência visual tenham acesso à biblioteca de objetos com AD, elevando o seu conhecimento, assim como, facilitando a participação continuada na produção de conteúdos e armazenamento desses para futura utilização.

Quanto a definição em qual ferramenta de desenvolvimento será produzido o aplicativo ainda não foi definido, no entanto, o gerador de protótipo ficou o Adobe XD, essa ferramenta foi a escolhida por conta de sua versatilidade e leveza, também pela confiança da Adobe, empresa que está há muitos anos no mercado produzindo programas como Photoshop, Adobe Premiere, Final Cut e tantas outras. O Adobe XD é um programa disponibilizado gratuitamente, e, esse foi um ponto positivo para a utilização da ferramenta, foi a partir daí a minha disposição em trabalhar para o desenvolvimento de ferramentas para o auxílio das pessoas com deficiência visual a sua inclusão e educação, o que me deixa satisfeito, orgulhoso e reconhecido de que ainda podemos produzir muito, utilizando as tecnologias existentes na atualidade.

A pesquisa almejou a elaboração, construção e teste de aplicativo para smartphone com sistema operacional Android, com isso auxiliar e assegurar pessoas com ou sem deficiência o acesso a objetos digitais em audiodescrição utilizando smartphone, produzindo assim TA onde tal conceito foi aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 14 de dezembro de 2007, sendo descrito como.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Amorim et al., 2009, p.26).

A proposta foi aplicar teste com pessoas com deficiência visual ou cegas, como também com pessoas sem deficiência visual na perspectiva do desenho universal.

O Decreto N° 5.296 de 2004 apresenta o conceito do “Desenho Universal” considerado neste documento legal como: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (Lima, 2007).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Acredita-se que o conceito de desenho universal retrata toda a diversidade, podendo assim evitar a discriminação entre pessoas de diferentes graus de capacidade visual, objetivando assim contemplar o maior número de pessoas possível, e, não se limitando ao atendimento apenas de pessoas com normovisão. Em 2021, a pesquisa nacional por amostra de domicílios mostrou que no Brasil 96,3% dos domicílios brasileiros possuem ao menos um telefone móvel celular para uso pessoal (IBGE-2024). Essa pesquisa mostra que o telefone celular se difundiu em todos níveis da população, o que faz crer que o uso do celular se tornou comum. Por isso, a promoção do aplicativo de forma grátis direcionada a smartphones com o sistema operacional Android, com distribuição gratuita podendo disseminar o aplicativo para atender o máximo de pessoas.

A proposta é uma solução elaborada de forma intuitiva com “menus” de fácil acesso e todos com objetividade para acessar o passo seguinte, na qual os usuários poderão utilizar o aplicativo de leitor de tela, como facilitador para o passo a passo aos menus. Estes procedimentos visarão alcançar de forma assistiva o objeto com audiodescrição.

A avaliação de versão Beta do aplicativo será realizada por pessoas com deficiência visual, cegas e normovisuais em um quantitativo de 50 pessoas. A disponibilização de versão 1.0 do aplicativo será para o grupo restrito de usuários que estarão testando a funcionalidade, navegabilidade e acessibilidade. A sua demanda será limitada a aparelhos de smartphone com a versão atual do sistema operacional Android, que atenda a requisitos mínimos de hardware e conexão com a internet.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, eles podem ser apresentados em nove etapas principais:

1 – Pesquisa bibliográfica: consiste em leituras temáticas e técnicas sobre tecnologia assistivas e aplicativos, levantamentos de artigos, livros e manuais técnicos relacionados;

2 – Pesquisa documental: foi realizada em manuais técnicos de acessibilidade em informática e de elaboração de aplicativos e literaturas relacionadas ao desenvolvimento de aplicativos;

3 – Estabelecimento da demanda: a demanda foi delimitada ao uso de aplicativo para acesso a objetos em audiodescrição por meio de aparelhos moveis que utilizam o sistema operacional Android;

4 – Levantamento de recurso: foi realizado um diagnóstico de hardware, sistema operacional e banda/cota de internet de smartphones da média da população brasileira, como celulares Android de configuração de baixo custo;



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

5 – Proposição de solução: foi elaborada uma arquitetura de fluxos, funções, aplicações, operações e conteúdo do aplicativo para acesso a biblioteca de objetos virtuais com audiodescrição;

6 – Experimentação da solução: foi realizada a experimentação de recursos de programação, frames, menus e fluxo de dados, rede e recursos de acessibilidade do aplicativo e navegabilidade acessível a pessoas com deficiência visual, cegas e normovisuais;

7 – Desenvolvimento da solução/aplicativo: foi elaborado e testado as funcionalidades de versão, gama do aplicativo e sua navegabilidade;

8 – Avaliação do aplicativo: a avaliação foi realizada por usuários deficiente visual e normovisual da versão beta do aplicativo;

9 – Sistematização da tecnologia e/ou produto: foi disponibilizada a versão 1.0 do aplicativo para grupo restrito de usuários para testes de funcionalidade e navegabilidade.

DEMANDA, RECURSOS E PROPOSIÇÃO DE SOLUÇÃO

A tecnologia foi ao longo de sua história sendo desenvolvida por meio de técnicas sistemáticas. O termo tecnologia tem sua raiz etimológica do termo grego “technē”, que significa “arte, artesanato”. Quando o termo foi usado pela primeira vez em inglês no século XVII, significava uma discussão das artes aplicadas e, gradualmente, essas “artes” passaram a ser o objeto da designação. No início do século XX, o termo tecnologia passou a ser adotado para uma crescente expressão de processos, meio e ideias, além de ser usado como ferramentas de desenvolvimento de máquinas. Em meados do século XX, a tecnologia era definida por frases como “os meios ou atividades pelas quais o homem procura mudar ou manipular seu ambiente” (Kominek; Vanali, 2016, p. 40).

Esse conceito amplo de tecnologia passou a ser estudado dentro de fases cronológicas. Assim, cada fase cronológica tem um método padrão que foi adotado para o levantamento da experiência e inovações das técnicas. Foi assim, que a tecnologia está associada a observação das condições sociais gerais de cada período em discussão, considerando os materiais e as fontes tecnológicas dominantes de cada período, sua aplicação na produção de alimentos, indústria de transformação, construção civil, transporte e comunicações. Assim como a tecnologia militar e tecnologia médica (Silva, 2003).

O senso de necessidade social deve ser fortemente sentido, ou as pessoas não estarão preparadas para dedicar recursos a uma inovação tecnológica. O necessário pode



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

ser uma ferramenta de corte mais eficiente, um dispositivo de elevação mais poderoso, uma máquina para poupar tempo ou um meio de utilizar novos combustíveis, uma nova fonte de energia, uma forma mais eficiente de comunicação. As necessidades militares foram fortes influenciadoras do desenvolvimento das tecnologias, principalmente no melhoramento de armas (Russo et al., 2018).

Ao redor deste núcleo de tecnologias da informação, definido em um sentido mais amplo, houve uma constelação de grandes avanços tecnológicos, nas duas últimas décadas do século XX, no que se refere a materiais avançados tecnológicos, fontes de energia, aplicações na medicina, técnica de produção.

Portanto, se algum tempo atrás a evolução nas diferentes áreas de atuação do homem acontecia de forma lenta, hoje com todo o aparato de informação a sociedade do conhecimento passa por transformação intensa, vive-se um momento de muitas inseguranças, os caminhos que antes pareciam seguros hoje tornou-se incerto. Muitos profissionais já não têm a certeza que sua profissão irá existir no futuro, pois as mudanças, acontecem tão rapidamente que as incertezas acabam sendo a única certeza presente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estudo verificou-se que o desenvolvimento dos aparelhos telefônicos móveis, apresenta um marco na comunicação a distância, pois o desenvolvimento tecnológico dos telefones celulares avançaram de forma rápida, demonstrando que as possibilidades para o futuro são aparentemente infinitas. Identificou-se que os aplicativos para celulares são ferramentas de fácil acesso, que com apenas alguns cliques podem ser baixados e instalados pelo usuário nos aparelhos. Que o BOCA – Biblioteca On-line de Objetos em Audiodescrição é um banco de dados onde imagens de objetos audiodescritos são armazenados e podem ser acessados por pessoas com ou sem deficiência.

A partir do estudo da acessibilidade verificou-se que as tecnologias assistivas permitem que pessoas com deficiência visual possam competir em pé de igualdade com as pessoas com visão, com base no conhecimento, na tecnologia e competência. O mapa conceitual do projeto foi desenvolvido por meio do computador e impressos para que se tivesse uma observação mais ampla dos passos do desenvolvimento de cada tela. A experimentação evidenciou que a tecnologia assistiva (TA) como área importante que precisa ser melhor explorada e disseminada para que pessoas que necessitam de auxílio de objetos, aparelhos para se locomoverem, falar, visualizar, ou qualquer que seja a deficiência, possa se sentir inserida amenizando ao máximo a sua dificuldade, não



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

importando qual seja, também apresenta os pressupostos que envolvem a audiodescrição e o desenho universal, aplicados no desenvolvimento do aplicativo com base em tecnologias assistivas para o auxílio às pessoas com e sem deficiência para o acesso ao BOCA-Biblioteca On-Line de Objetos em Audiodescrição.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que o projeto de audiodescrição de objetos desenvolvido integrando o aplicativo BOCA app, traz em sua essência o aproveitamento do uso das tecnologias assistivas, com intuito de promover a acessibilidade às pessoas com deficiência visual, usando o aplicativo com o objetivo de estabelecer um maior conhecimento dos objetos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Adjane. et al. Comissão Temática 1. Conceituação e Estudo de Normas. In: BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. p.13-39.

BRASIL Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019 – Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** (2019).

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Brasília-Senado Federal – 2015.

Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>> Acesso em 09 out 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional da Educação PNE 2014-2024 : Linha Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

IBGE- **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama> Acesso em julho de 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina. Tecnologia e gênero: repensando relações. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v.9, n. 33, p. 37-49, jan./jun. 2016.

LIMA, Niusarete Margarida de. **Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

MATTELART, Armand. **A invenção da comunicação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

RUSSO, Suzana Leitão; SANTOS, Antonio Vanderlei; ZAN, Fatima Regina; PRIESNITZ, Mariane Camargo (Org.). **Propriedade intelectual, tecnologias e inovação**. Aracaju: Associação Acadêmica de Propriedade Intelectual, 2018.

SILVA, José Carlos Teixeira da. Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão. **Prod.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 50-63, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132003000100005>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Leis atuais priorizavam a matrícula na rede regular de ensino, mas política nacional sobre o assunto está em discussão no MEC.

Atualizado em setembro de 2019. Disponível

em<<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>> Acesso em: mar. 2020.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MAPEAMENTO NA REVISTA ZERO-A-SEIS

Franciele Simões de Oliveira

(UFMS E-mail: fransimoes2013@gmail.com)

Ana Carolina Faustino

(UFMS E-mail: carolina.faustino@ufms.br)

Resumo: Este artigo objetiva mapear a produção sobre inclusão na Educação Infantil na base de dados da revista Zero-a-Seis no período de 1999 a 2021. Como critério de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

inclusão foram utilizados os descritores “Educação Infantil”, “Educação Especial”, “Educação Inclusiva”, “Criança com Deficiência” e “Práticas Pedagógicas”. A partir dos quais foram identificados nove trabalhos que foram lidos integralmente e analisados, sendo sete deste total, realizados após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ocorrida no ano de 2008. Os resultados deste estudo evidenciaram a necessidade da intensificação de práticas pedagógicas como o trabalho colaborativo entre as equipes escolar, de saúde e família, sendo esses elementos fundamentais para favorecer a inclusão e a permanência das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular, visando elevar e valorizar as potencialidades de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Educação Infantil.

Introdução

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, tendo por objetivo seu desenvolvimento integral. Para que isto aconteça o brincar, o cuidar e o educar se tornam aspectos fundamentais nas experiências propiciadas à criança nesse nível de ensino. O brincar é uma atividade importante do dia a dia da criança, pois é na brincadeira que lhe é dada autonomia para tomada de decisões, que ela aprende, se expressa e se desenvolve. De acordo com Kishimoto (2001, p.9) "é preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem". Segundo Kishimoto (2001, p.7) "muitos privilegiam o educar e o cuidar apenas na dimensão pedagógica. É necessário concebê-los em perspectiva mais ampla, de um desenvolvimento que se processa num plano. Desde o berçário, em todas as ações do cotidiano, é preciso integrar ações de cuidado e educação". Assim, a tríade cuidar, brincar e educar é fundamental na Educação Infantil.

A Constituição Federal (CF) de 1988, assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado, em colaboração com a família e a sociedade, bem como destaca que o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases LDB/96, estabelece as diretrizes curriculares correspondente a cada nível de ensino da Educação Básica, portanto, determina-se as creches o atendimento de crianças de zero a três anos e pré-escolas as crianças de quatro a cinco anos de idade. A Educação Infantil é regida também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que tem por objetivo estabelecer as diretrizes nacionais a serem observadas nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI-, publicado em 1998, é um documento que tem como finalidade orientar a organização da Educação Infantil, criado a partir da necessidade de se ter um parâmetro a nível nacional



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

para seguir, para tanto, suas propostas são flexíveis e não obrigatórias. Seu caráter não obrigatório visa respeitar e considerar as diversas realidades dos Estados brasileiros (Brasil, 1998). O referencial enfatiza a importância de oportunizar a criança o contato com a diversidade a fim de que ela desenvolva em si a capacidade de conviver com o outro, valorizando e respeitando suas diferenças, "uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira" (Brasil, 1998, p. 35). As crianças também aprendem pelo exemplo, desta forma, o documento apresenta que, o respeito à diversidade deve estar presente nas atitudes de todos que convivem com as crianças na instituição, e a partir destas experiências propiciar momentos de aprendizagens.

Este documento aponta que "é considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais" (Brasil, 1998, p.36) sinalizando como principal desafio desenvolver uma pedagogia voltada para a criança, e para todas as crianças sem distinção e/ou exclusão. É salientado, ainda, a necessidade de uma escola capaz de desempenhar seu papel ofertando respostas coerentes às necessidades de cada criança, afirmando que o processo de integração de qualidade depende da organização estrutural, e para que efetivamente ocorra é necessário envolver toda a comunidade.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, começou a ser considerada um avanço da educação no Brasil, em 2000 se criou uma política pública, denominada então de Educação Inclusiva (Souto, 2014), assim começou-se a ter uma maior repercussão e preocupação com estas crianças.

Ademais, tem-se como marco da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva promulgada em 2008, que tem como objetivo orientar as ações das políticas públicas nacionais de forma a adequar o que é a prática da Educação Especial no Brasil com as novas orientações que vieram com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assim como a Lei Brasileira de Inclusão-LBI, 13.146/2015, que surge para regulamentar esta convenção que traz as diretrizes gerais.

Visto que, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ambiente no qual a criança começa a se reconhecer enquanto cidadã com direitos e deveres e aprende a se relacionar com o outro, bem como compreender as diferenças, consideramos este momento fundamental para que o processo de inclusão se inicie.

Procedimentos metodológicos

Utilizou-se neste estudo a pesquisa qualitativa, do tipo descritiva analítica por meio de um mapeamento bibliográfico. De acordo com Neves (1996), atribui-se a pesquisa qualitativa um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que se destinam a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

descrever e a decodificar os objetos de um sistema complexo, com o intuito de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

A pesquisa caracteriza-se em descritiva, pois de acordo com Gil (2002, p.42),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Assim, o estudo foi desenvolvido através de mapeamento de trabalhos realizados sobre Educação Infantil e Inclusão segundo Ferreira (2002), as pesquisas denominadas "estado da arte" ou "estado do conhecimento", são definidas como de caráter bibliográfico, e que trazem em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, buscando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes campos, épocas e lugares. A autora enfatiza que estas são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema a ser investigado.

Ademais Romanowski e Ens (2006), defendem que estudos os quais abordam apenas uma área das publicações com o tema a ser estudado, denomina-se "estado do conhecimento". Sendo assim, esta pesquisa, se aproxima do tipo estado do conhecimento.

Os dados para o desenvolvimento da pesquisa foram produzidos através de mapeamento bibliográfico na base de dados da revista de Zero a Seis, no período de 1999 a 2021. A escolha desta base de dados justifica-se por se tratar de uma revista dedicada, especialmente a Educação Infantil, trazendo em seu conteúdo: artigos inéditos; artigos traduzidos relacionados à área; resenhas de livros e entrevistas com pesquisadores e professores da área da Educação Infantil e de áreas que buscam contribuir com o diálogo disciplinar a fim de compreender mais amplamente a infância e as relações educativas.

Apresentação das pesquisas e análise dos dados

Foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados da revista Zero-a-Seis, em busca de trabalhos publicados referentes a Educação Infantil e Inclusão. Conforme apresentado na Tabela 1, foram encontradas nove publicações nos anos de 1999, 2006, 2013, 2015, 2018, 2020 e 2021, quatro são caracterizados pela revista como artigos científicos, dois como cotidiano, um como relato, um como dossiê e um como entrevista. Todos estes trabalhos serão descritos e analisados neste estudo.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Durante os anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014, 2016, 2017 e 2019, não foram encontrados trabalhos com o tema em questão.

Tabela 1: Trabalhos identificados na base de dados da revista Zero-a-Seis

Ano	Quantidade de trabalhos	Tipos de trabalhos	Título	Autor (a)
1999	1	Entrevista	<i>A integração da criança portadora de necessidades especiais no sistema regular de ensino</i>	João Josué Silva Filho
2006	1	Artigo	<i>A Educação que se constrói como "Especialmente Inclusiva"</i>	Rosa Madeira
2013	1	Artigo	<i>Educação inclusiva: das diferenças como possibilidades (da teoria à prática)</i>	Luiz Carlos Mariano da Rosa
2015	2	Cotidiano	<i>A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física</i>	Alexandre Freitas Marchiori Carla de Almeida Aguiar França
		Artigo	<i>Ser e ter: O levantamento dos pertencimentos de pessoas com deficiência na educação regular</i>	Sônia de Holanda Arruda
2018	2	Cotidiano	<i>Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo</i>	Alexandre Freitas Marchiori Carla de Almeida Aguiar França



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

		Artigo	<i>Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva</i>	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes Tânia Regina Lobato dos Santos
2020	1	Relatos	<i>Educação física na Educação Infantil: Entre a suspeita e o diagnóstico de autismo</i>	Alexandre Freitas Marchiori
2021	1	Dossiê	<i>Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil</i>	Adelaide Alves Dias Isabelle Sercundes Santos e Adams Ricardo Pereira de Abreu

Fonte: Elaborado pelas autoras

O *trabalho colaborativo* entre funcionários da educação, da saúde, pessoas do convívio familiar e da comunidade aparece de forma expressiva nas produções, sendo destacados por esses autores Carneiro (2012), Santos e Almeida (2017), Madeira (2006), Arruda (2015), Marchiori e França (2015) e Marchiori (2020), como uma prática de grande relevância, que deve estender-se para além da sala de aula e dos muros da escola. Assim, esse se torna um dos elementos essenciais para o favorecimento de um ambiente escolar inclusivo na Educação Infantil, considerando que todos trabalham em torno de um mesmo objetivo. O trabalho colaborativo, oferece inúmeras vantagens e benefícios a todos, pois permite um olhar detalhado e distinto de todas as esferas que envolvem a inclusão e o seu público, como por exemplo, os funcionários da escola em parceria com a família, podem ter uma avaliação geral, do dia a dia desta criança, da sua rotina, da sua vivência em comunidade, unindo-se aos profissionais da saúde, se tem um diagnóstico mais preciso e precoce, uma orientação específica para lidar com cada caso. Esta prática torna o trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial mais leve e significativo.

Em relação a *organização e reestruturação do sistema educacional*, defendido por Silva Filho (1999), Fernandes e Santos (2018), Dias, Santos e Abreu (2021), Carneiro (2012), Vitta, Vitta e Monteiro (2010), ao considerar que a educação na perspectiva inclusiva é recente, fica evidente falhas e a necessidade de uma reorganização e reestruturação que vai da administração escolar às estruturas físicas, como já mencionando, as escolas não foram construídas e preparadas para atender



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

crianças público- alvo da Educação Especial, como contextualizado, essa conquista é decorrente de muitas lutas, e que ainda requer um olhar atento aos detalhes.

Outro aspecto essencial é a importância de uma *prática pedagógica* que contribua para a inclusão e o convívio com as diferenças. Verdum (2013, p.94), apoiada em Fernandes (1999) define prática pedagógica como

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Portanto, a prática pedagógica pode ser entendida como o percurso planejado e sistematizado no processo de ensino-aprendizagem e para além da aprendizagem, valorizando o conhecimento da criança advindo de outros espaços. Sekkel e Matos (2014), Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), Marchiori e França (2015, 2018) e Marchiori (2020), pontuam ser relevante a abordagem da interdisciplinaridade, envolvendo por exemplo, a musicalização que se constitui em um elemento fundamental para o progresso da oralidade, bem como a aula de educação física para o desenvolvimento da interação, ademais, enfatizam que é preciso oportunizar as crianças público-alvo da Educação Especial experienciar atividades comuns a turma, enaltecendo e valorizando suas potencialidades.

Em relação a *formação de professores* destaca-se a importância do investimento na formação continuada e especializada dos professores como um dos elementos indispensáveis para a realização de um trabalho de qualidade para com a Educação Especial (Silva Filho 1999; Carvalho, Coelho e Tolocka, 2016; Fernandes e Santos, 2018). Esses autores, enfatizam que não diz respeito a apenas a formação técnica, mas sim, a formação básica para que possam exercer seu trabalho numa perspectiva inclusiva com excelência.

Considerações finais

Considerando os 22 anos de existência da revista Zero-a-Seis, e o número expressivo de publicações voltadas para a Educação Infantil, é perceptível, que há na revista um espaço para publicações destinadas a Inclusão e a Educação Infantil, porém este ainda é um número pequeno visto que de acordo com a tabela aqui apresentada, aparecem um total de nove trabalhos realizados entre os anos de 1999 a 2021, sendo sete deste total, realizados após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ocorrida no ano de 2008. Os temas que emergiram a partir da descrição e análise dos textos foram (a) Trabalho colaborativo; (b)



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Organização do ambiente e reestruturação do sistema educacional; (c) Formação dos professores; (d) Práticas pedagógicas.

Os trabalhos aqui expostos, reafirmam que a Inclusão é um processo longo, gradual e contínuo, e que o trabalho colaborativo entre funcionários da educação, família, sociedade, funcionários da saúde favorecem a consolidação de uma Educação Inclusiva. É possível observar também que a escola e professores exercem papel fundamental nesse caminho, e para tanto, se faz necessário estar em constante evolução e reflexão quanto as práticas exercidas em sala de aula, considerando sempre as especificidades de cada criança.

Sendo assim, os resultados encontrados demonstram que a teoria presente nos documentos se apresenta de forma utópica, diante da realidade das escolas, e que o processo de transformação da escola em uma escola inclusiva é um caminho longo e desafiador, mas possível de se consolidar.

Referências

ARRUDA, Sônia de Holanda. Ser e Ter: O levantamento dos Pertencimentos de Pessoas com Deficiência na Educação Regular. **Revista Zero- a- Seis**, v.17, n.32, jul- dez, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p279>

Acesso em: 23 jun 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.53. ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 06 nov. 2020.

CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, jul - set 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0713.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 fev. 2021.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes; ABREU, Adams Ricardo Pereira de. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Revista Zero- a- Seis**, v.23, n. especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79005> Acesso em: 24 jun. 2021.

FERREIRA, Norma Sandre de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 30 jan.2021.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva. **Revista Zero- a- Seis**, v. 20, n.38, jul- dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p431> Acesso em: 14 mai. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas. 4 ed. 2002. 176 p. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_d_e_pesquisa.pdf Acesso em: 06 nov. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 07-14, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rpef/article/download/139589/134893> Acesso em: 09 fev. 2021.

MADEIRA, Rosa. A Educação que se constrói como “Especialmente Inclusiva. **Revista Zero- a- Seis**, v. 8, n. 13, jan-jun, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2065> Acesso em: 17 jun. 2021.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar. A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física. **Revista Zero- a Seis**, v. 17, n. 32, jul – dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p292> Acesso em: 30 jun. 2021.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar. Práticas e articulações pedagógicas na Educação Infantil: Contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. **Revista Zero- a- Seis**, v. 20, n. 38, jul-dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p488/37556> Acesso em: 07 mai. 2021.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. Educação física na educação infantil: entre a suspeita e o diagnóstico de autismo. **Revista Zero- a – Seis**, v.22, n.41, jan- jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p274> Acesso em: 26 jun. 2021.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: <https://bityli.com/uI7Tn>. Acesso em: 12 out. 2020.

ROSA, Luiz Carlos Mariano da. Da Educação inclusiva: das diferenças como possibilidades (da teoria à prática) - Inclusive Education: the differences as possibilities (from theory to practice). **Revista Zero- a- Seis**, v.15, n.28, jul- dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n28p12> Acesso em: 20 jun. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf> Acesso em: 21 jul. 2024.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. **Ambientes inclusivos na educação infantil**: possibilidades e impedimentos. Psicologia em estudo, v. 15, p. 117-126, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a13v15n1.pdf> Acesso em: 18 fev. 2021.

SEKKEL, Marie Claire; MATOS, Larissa Prado. **Educação inclusiva**: formação de atitudes na educação infantil. Psicologia Escolar e Educacional. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MFPNQmcQrBVQKj3yPfdkRvk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 fev. 2021.

SILVA Filho, João Josué A Integração da Criança Portadora de Necessidades Especiais no Sistema Regular de Ensino. **Revista Zero- a- Seis**, v.1, n.1, jul – dez, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11649> Acesso em: 24 jun. 2021.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

SOUTO, Maricélia Tomáz de. **Educação Inclusiva no Brasil Contexto Histórico e Contemporaneidade**. 2014. Disponível:

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5051/1/PDF%20-%20Maric%C3%A9lia%20Tom%C3%A1z%20de%20Souto.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrio.br/index.php/poescrito/article/view/14376/9703> Acesso em: 30 jan. 2021.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R. **Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.3, p.415-428, set-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf> Acesso em: 26 fev. 2021.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) EM TEMPOS DE PANDEMIA



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Bruna Moreira

PONGETTI

(UFMS/CPNV. E-mail:

bruna.moreira00p@gmail.com)

Márcia Aparecida Rodrigues

MATEUS

(UFMS/CPNV. E-EMAIL: marcia.mateus@ufms.br)

Resumo: O trabalho teve como objetivo geral identificar como ocorre a inclusão e a aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de uma instituição de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental, ambas públicas, localizadas em Naviraí – MS. E como objetivos específicos: a) Entender o conceito sobre o que é o (TEA) e conhecer os desafios para a inclusão e aprendizagem destas crianças em tempos de pandemia; b) Analisar se os professores apresentaram dificuldades para a elaboração de atividades remotas; c) Caracterizar as dificuldades que a família encontrou para auxiliar nas atividades e na inclusão da criança com (TEA) nas aulas remotas. A pesquisa contou com levantamentos bibliográficos referente ao tema e entrevistas de cunho qualitativa por meio de questionário. Os resultados da pesquisa apontam que a pandemia causou um grande impacto, a falta de uma rotina, de inclusão e socialização, acarretou dificuldades no ensino e aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: TEA. Ensino remoto. Dificuldades.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, no ano de 2022, no qual pretendeu estudar e discutir sobre os desafios da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em tempos de pandemia. A pesquisa foi realizada com duas mães e duas professoras de apoio de duas crianças com TEA, sendo uma da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental, ambas do município de Naviraí no estado do Mato Grosso do Sul/MS. A pesquisa foi de cunho qualitativo, por meio de questionário aberto, que de acordo com Gil, o questionário tem como fundamento a técnica de investigação com um conjunto de questões com o objetivo de colher as informações desejadas, as respostas desse questionário irão proporcionar os dados necessários para a pesquisa. O questionário aberto dá a possibilidade do participante ter a liberdade de oferecer suas próprias respostas. (Gil, 2008). Esta pesquisa procurou responder à questão de como ocorreu a inclusão da criança com TEA e quais foram as dificuldades que os professores e pais encontram no dia a dia para a aprendizagem destas crianças em tempo de pandemia?



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Este tema é de grande relevância, pois nos tempos atuais com o desenvolvimento da ciência muitas crianças hoje são diagnosticadas com o transtorno. O autismo na atualidade, é um tema abordado por diversos autores. O que demonstra a importância do tema, de como deve ser tratado a inclusão nas instituições escolares, o que se dá além da realização da matrícula dessas crianças, faz-se necessário inseri-la no processo de aprendizagem, pois é na escola que a criança deve ser estimulada e preparada para viver em sociedade (Paula; Peixoto, 2019).

As crianças com TEA são muitas vezes vistas como uma criança com mau comportamento, mas na maioria das vezes, as pessoas não têm o conhecimento do que é o transtorno e nem que é um transtorno neurológico, em que muitas vezes a criança precisa tomar remédios, fazer terapias para seu desenvolvimento (Dos Santos; Vieira, 2017). Diante disso, trataremos uma pequena explanação sobre os aspectos básicos do TEA.

2. CAMINHOS TEÓRICOS

2.1 O que é o transtorno do espectro autista (tea)

De acordo com a 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatísticas dos Transtornos Mentais – DSM V, em caso de atrasos graves no desenvolvimento o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser diagnosticado antes dos 12 meses de vida, mas costumam diagnosticar casos de crianças com TEA a partir dos 2 anos de idade, podendo ocorrer entre (12 a 24 meses) de vida (American Psychiatric Association - APA, 2014).

Segundo Teixeira (2016), de acordo com estudos realizados nos Estados Unidos, Europa e na Ásia, no Brasil tem mais de seiscentos mil crianças e adolescentes com TEA, sendo grande parte dessas crianças meninos, com uma estimativa de quatro meninos para cada menina. Os casos de autismo em meninas costumam ser mais graves do que em meninos. O autor enfatiza que bebês com TEA, apresentam dificuldades no comportamento social, evitando o contato visual e pouco interesse na voz humana, podem ficar indiferente ao afeto e não demonstram emoções com sorrir, eles começam a regredir em seu desenvolvimento de habilidades sociais, apresentam indiferença ao brincar com familiares, jogos e brincadeiras em grupo, podem apresentar algumas ações ou atos repetitivos como cheirar ou lambear objetos, bater palma, movimentar a cabeça e o tronco para frente e para trás. Podendo se sentir incomodados com as mudanças em sua rotina e apresentar comportamentos agressivos, crianças com TEA apresentam grande dificuldade em aprender e participar de novas atividades (Teixeira, 2016).

De acordo com a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), existem três níveis do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O nível 1 exigindo apoio, na qual a criança com o transtorno apresenta déficit na comunicação social, tem dificuldade para interagir com pessoas ou outras crianças. O nível 2, exigindo apoio substancial, apresenta déficit mais grave na comunicação social verbal e não verbal, não conseguindo interagir com outras crianças ou pessoas, realiza



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

movimentos repetitivos e dificuldade na mudança de rotina. O nível 3, exige apoio muito substancial, apresenta déficit graves na comunicação verbal e não verbal, não aceita ordens, dificuldade para lidar com mudanças, movimentos repetitivos, grande dificuldade para mudança de rotina ou ações (American Psychiatric Association, 2014).

2.2 Ensino remoto e a garantia do atendimento escolar ao aluno com TEA

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação gratuita passa a ser direito de todos e dever do Estado regulamentado no art. 208, título III, fica claro que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A Educação Especial tem como principal fundamento a pedagogia, pois é algo que reconhece e aceita as diferenças humanas existentes, sendo coerente com a aprendizagem ser adaptada às necessidades da criança, não a criança ter que se adaptar à aprendizagem da instituição (Brasil, 1994).

De acordo a materialização da Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no artigo 1º, inciso 2º, “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (Brasil, 2012). Essa Lei foi batizada com o nome da mãe de uma criança com TEA, a qual auxiliou na criação dessa legislação pela Comissão de Direitos Humanos do Senado. A Lei garante à pessoa autista, o direito à proteção e a serviços de saúde e a profissionais especializados (Velente, 2017). Enfatizando no art. 1, inciso 3, da Lei 12.764, a fita quebra-cabeça como símbolo mundial da conscientização do Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).

No dia 30 de janeiro de 2020, foi declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) um surto de uma pandemia que se alastrou em alta por todo o país, acarretando milhões de óbitos. Dada a gravidade da doença o Ministério da Educação (MEC), “No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19 [...]” (Brasil, 2020, p.1).

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 05/2020, as atividades pedagógicas de maneira remota são para todos os níveis de ensino, etapas e modalidades educacionais. Garantindo “[...] àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial” (Brasil, 2020, p. 14). Diante disso, faz-se necessário a importância da relação entre as instituições de ensino e a família, para garantir o desenvolvimento satisfatório da criança com TEA.

2.3 A formação de professores para a educação especial, presencial e remota

Segundo a Política Nacional de Educação Especializada (PNEE) de 2020, tem como intuito o incentivo da qualificação dos profissionais da educação. Segundo o Censo Escolar (Brasil, 2020, p. 52):



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O Censo Escolar de 2019 mostrou que cerca da metade (1,26 milhão) dos professores da educação básica tem a oportunidade de atuar junto ao público-alvo da educação especial, no entanto é irrisório o número daqueles que têm alguma formação continuada na área (5,8% [...]), e menos da metade dos professores que atuam no atendimento educacional especializado (42,3% [...]) têm formação continuada para tal atuação.

De acordo com os dados podemos notar a necessidade do incentivo na qualificação dos professores e profissionais da educação, podendo oferecer um ensino de qualidade para a educação especial, pois sem essa qualificação o ensino passa a não ter tanta qualidade como deveria ter (Brasil, 2020). De acordo com Souza e Menezes (2020, p.2) “A declaração de Salamanca defende que os professores necessitam passar por um treinamento durante o trabalho e na sua formação também num esforço multisetorial”. Conforme a declaração:

g) Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (Salamanca, 1994, p. 1).

II) a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais (Salamanca, 1994, p. 2).

Os profissionais e professores que trabalham com crianças com o TEA, precisam ter uma formação para a educação dessas crianças, há escolas que preferem professores com experiência na área. Contudo na educação infantil para a aprendizagem de crianças com TEA deve ter o conhecimento sobre o que é o transtorno para que saiba o que pode ser trabalhado em suas aulas, o professor deve sempre estar atento ao comportamento da criança, trabalhando atividades criativas possibilitando a interação com as outras crianças, destacando as atitudes positivas (Souza; Menezes, 2020).

3 METODOLOGIA

Como já citado, o trabalho é de cunho qualitativo com o uso de questionário com duas professoras de duas instituições de ensino do município de Naviraí/MS. Foi feito o contato com a professora regente da turma e com a professora de apoio, que aceitaram fazer parte da pesquisa, depois conversamos com a mãe da criança via *Whatsapp* a qual aceitou participar. Foi também realizado o contato pessoal com a coordenadora de uma escola particular do município de Naviraí, na qual a pesquisa seria realizada com uma criança da mesma faixa etária, mas a instituição não aceitou, por questão da preservação da imagem da criança e dos pais, mesmo dando ênfase que a pesquisa seria feita sem expor tanto a família como a escola.

Dado isso, foi direcionada a pesquisa ao diretor e a professora de apoio de forma presencial em uma escola estadual do município de Naviraí, solicitando a autorização da participação da professora e da mãe de uma aluna com TEA no 7º ano do Ensino Fundamental. Neste não foi feito o convite direto para a mãe, a professora informou a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

mãe sobre como seria a entrevista. Mediante ao anonimato das participantes foi designado um nome fictício de flores para cada uma delas. O questionário foi enviado via *e-mail* para a professora Orquídea e para a professora Tulipa, e via aplicativo *WhatsApp* para as mães Violeta e a Lírio. As suas respostas foram devolvidas pelo mesmo aplicativo e por áudio no qual foi necessário fazer a descrição pelo aplicativo *transcriber*.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste item será apresentado e discutido os dados a partir das respostas que se obteve nos questionários que foram aplicados aos participantes. De acordo com a questão sobre a formação das professoras, Orquídea, foi acadêmica da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2016, possui pós-graduação com ênfase em deficiências e formação continuada em (TEA), atua na área a cinco anos. A Tulipa é formada em pedagogia, artes e está concluindo o curso de educação física e atua na área desde 2012. Percebe-se que ambas as professoras procuraram atualizar seus conhecimentos, indo além da formação acadêmica, mas realizando cursos de pós-graduação, formação continuada e outras graduações.

No que diz respeito à questão se foi oferecido algum curso ou preparação (formação) que ajudasse a compreender melhor as formas de se trabalhar com um aluno com TEA no ensino regular, tanto a professora Orquídea quanto a Tulipa, responderam que todos os cursos de pós-graduação ou formação continuada foram pagos, as instituições não ofereceram nenhum tipo de formação para estar trabalhando com alunos com TEA. Como citado acima, de acordo com a declaração de Salamanca de 1994, deve ocorrer treinamento de professores que trabalham com a educação especial dentro das escolas inclusivas (Salamanca, 1994). E não é o que as instituições de ensino oferecem aos professores.

Quando questionadas se houve algum curso de preparação para auxiliar a trabalhar com os alunos com TEA no ensino remoto, a professora Orquídea alegou que não, que se preparou por conta própria, já a professora Tulipa respondeu que, preparação para trabalhar com alunos com TEA não, mas teve instruções de como mexer com as plataformas digitais e o principal instrumento que foi utilizado na pandemia, o *Google Meet*. Ela utilizou o *Youtube* para postar os vídeos para os pais estarem assistindo com os filhos. Compreende-se que as instituições escolares não prestaram apoio principalmente para os professores com alunos com deficiência, que são um público com mais dificuldades e limitações, visando meios para que a pandemia não causasse tanto déficit na educação dos mesmos, mas as professoras buscaram formas de estar prestando apoio a esses alunos, para que eles não ficassem excluídos.

Na questão de como aconteceu o ensino e aprendizagem nos dois anos de pandemia das crianças com TEA, e qual foi o meio de inclusão utilizado nas aulas remotas, a professora Orquídea respondeu que foram vídeos gravados pelos professores e a confecção de atividades orientadas pela professora. A professora Tulipa respondeu



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

que a aprendizagem desses alunos ficou defasada, pelo fato do isolamento social, e o único meio de inclusão desse aluno era através das atividades pedagógicas nas quais eles realizavam com a família, mas para isso foi necessário também o apoio da família, de estar dedicando um tempo para estar realizando essas atividades. De acordo com Dias, et al. (2021), citado acima no texto, uma das maiores dificuldades no ensino remoto, foi a inclusão e interação dessas crianças tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, os professores orientavam a família de como realizar essas atividades, para que eles não tivessem um prejuízo em seu desenvolvimento integral.

Podemos identificar tanto a professora do aluno do jardim III como a professora da aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, relataram como a pandemia e a falta de uma rotina prejudicou a educação desses alunos, causando até uma regressão no desenvolvimento deles e isso é um grande prejuízo para a educação, pois o primeiro ano pós pandemia será para trazer novamente essa rotina com eles e buscar a aprendizagem do conteúdo que já haviam aprendido. O que elas destacam também é o professor de apoio, que antes da pandemia o aluno com TEA não tinha direito, principalmente das instituições municipais e agora eles têm esse professor com formação específica para atendê-los. De acordo com a lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual garante a proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

No que se refere ao questionário aplicado para as mães das crianças com TEA, quando questionado com qual idade a criança com TEA foi diagnosticada, a mãe Violeta respondeu que seu filho foi diagnosticado a aproximadamente dois anos, mas ela já desconfiava e vinha procurando um diagnóstico desde quando ele tinha cinco meses de idade, foi complicado pela falta de recurso, essa desconfiança surgiu pelo fato dele chorar muito, demorar para se sentar, tinha dificuldade de pegar coisas e de comer. A mãe Lírio, respondeu que sua filha foi diagnosticada com cinco anos de idade.

Nota-se que o caso das crianças analisadas na pesquisa, tanto a criança do jardim III da Educação Infantil, que hoje tem cinco anos de idade, mesmo a mãe tendo essa desconfiança antes dos doze meses de vida, o diagnóstico foi obtido há aproximadamente dois anos, como o da aluna do 7º ano do Ensino Fundamental que hoje tem dezoito anos e foi diagnosticada com cinco anos de idade. É muito raro os casos de crianças com TEA serem diagnosticadas ainda bebês, a maioria não tem condições financeiras, emocionais, pois demoram a aceitar que seu filho possa ter uma deficiência ou transtorno e ainda, a realidade dos programas de saúde, onde todo o processo é demorado.

No que diz respeito à questão de como foi o apoio prestado pela escola e pelos professores durante a pandemia, a mãe Violeta relata que, tinha muitas atividades, e ela tinha que fazer com ele, porém a professora não concordava porque ele ainda não tinha o diagnóstico. A mãe Lírio relatou que o atendimento da escola foi ótimo. Percebe-se a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

importância do diagnóstico para a criança com TEA, para que ela possa ter o apoio necessário da escola e do professor. E o professor, por sua vez, necessita de conhecimento para usar de estratégias e criatividade para atender o aluno elaborando/criando/reinventando as práticas pedagógicas que atenda às necessidades do aluno com TEA. O diagnóstico do transtorno do espectro autista é realizado mediante a observação da dificuldade na linguagem, ausência da interação social, tendo padrões restritos e repetitivos de comportamento e na coordenação motora, o diagnóstico é mais válido quando tem a observação de um clínico, histórico do cuidador e quando possível o autorrelato, que é no caso de um autista na adolescência ou já na fase adulta (American Psychiatric Association, 2014).

Quando perguntado para as mães quais foram os impactos trazidos pela pandemia para a vida de seus filhos e para a vida da família, tanto a mãe Violeta quanto a Lírio relataram que, foi complicado na pandemia devido ao isolamento social, no qual as crianças tiveram que ficar presas dentro de casa e isso gerou um grande transtorno para eles, pois as crianças já tinham uma rotina de sair de casa, ir para a creche, para a escola, entre outras atividades e quando isso não foi mais possível, eles passaram a ter crises, mas os pais foram trabalhando formas para amenizar toda essa situação.

Pode-se notar que a pandemia para a pessoa com TEA não trouxe apenas dificuldades na educação escolar, mas também na socialização, pois o isolamento não permitia que saíssem de casa, que tivessem socialização com outras pessoas, ou praticassem atividades que já estavam em suas rotinas, e isso é um grande problema porque, o autista se sente irritado com alterações em sua rotina. De acordo com os autores Dias, Santos e Abreu (2021, p.110) “[..]Agrega-se ainda, a tendência ao isolamento social e apego a rotinas, tendo estas últimas como algo, muitas vezes, inflexíveis, causando graus preocupantes de ansiedade quando interrompidas”.

Em relação à questão de como eram realizadas as atividades encaminhadas pelo professor e quais eram as maiores dificuldades, a mãe Violeta relatou que, ela tinha que gravar vídeos realizando as atividades com ele, mas algumas vezes ela não conseguia gravar, pois ele não gosta, se sentia incomodado com a gravação ou tirasse foto, o que fazia com que ela se sentisse culpada pelo fato das outras mães conseguirem gravar, incentivando seus filhos a realizarem as atividades e ela não conseguir. A coordenadora e a professora entendiam a situação e sugeriram fazer chamadas de vídeos, mas ele também se sentia muito incomodado. A mãe Lírio declarou que as atividades eram levadas na casa dela e outras enviadas *online*, a mãe também buscava na escola. Ela realizava as atividades com a ajuda do pai e do irmão, teve um tempo que teve o ensino híbrido no qual ela ia para a escola, e como ela se sentia incomodada com a máscara a professora atendia apenas ela.

Podemos identificar que a mãe do aluno da Educação Infantil teve uma certa dificuldade em realizar as atividades propostas pela professora, porque tinha que enviar a gravação para a professora, mas a criança não gostava, e ela ainda não tinha o laudo, o que dificultava a compreensão da coordenação e da professora da instituição. A mãe da



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

aluna do Ensino Fundamental, relata que eram atividades que tinham que ser buscadas, então podemos imaginar que eram atividades impressas e confeccionadas com materiais reciclados, como a professora Tulipa relatou na resposta do seu questionário.

Podemos refletir que ao ser analisado dois alunos de diferentes instituições, etapas de ensino e idades, notamos as mesmas dificuldades causadas pela pandemia, que foi a falta de uma rotina que acarretou dificuldade no ensino e aprendizagem desses alunos, a falta de inclusão, foi um momento que não houve socialização, as atividades eram todas encaminhadas para serem feitas com os familiares e devolvidas diretamente para as professoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, buscou-se refletir como ocorreu a inclusão da criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a pandemia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Buscamos também analisar se as instituições de ensino oferecem algum curso de formação continuada para os professores que trabalham com alunos com TEA, e se durante o ensino remoto foi oferecida alguma preparação para trabalhar especificamente com esses alunos, pôde-se refletir que tanto a creche como a escola estadual não ofereceram cursos de formação continuada para os professores que trabalham com aluno com autismo, no ensino remoto também não foi oferecida preparação da instituição de ensino para trabalhar com esses alunos, as professoras tiveram que buscar meios para se prepararem, porém, as instituições ofereceram formação e suportes midiáticos para realizarem as aulas e atividades. Cabendo a nós nos questionarmos se as instituições tiveram algum tipo de preparação/formação, visto que todos foram pegos de surpresa pela pandemia.

O outro objetivo foi identificar a metodologia utilizada para o ensino e aprendizagem e a inclusão desses alunos, e como está sendo o retorno pós pandemia. Verifica-se que as propostas de ensino e aprendizagem e inclusão dos alunos autistas foram com vídeos e atividades para os pais estarem realizando com eles e mandarem vídeos para os professores. Está sendo um retorno de adaptação para eles, pois eles precisam se adaptar a rotina novamente, e observa-se que os professores estão buscando meios para o retorno dos alunos com TEA, pois os alunos analisados, assim como outros regrediram no seu desenvolvimento durante o período de pandemia.

Com o objetivo de reconhecer como eram as atividades enviadas pela escola e como eram feitas essas atividades durante o período de pandemia, pode-se compreender que as atividades encaminhadas da Educação Infantil eram gravação de vídeos da criança realizando alguma determinada atividade encaminhada pela professora para a mãe da criança, na qual a criança não se sentia à vontade para realizar na frente da câmera. As atividades da aluna do Ensino Fundamental podem-se verificar que eram atividades impressas as quais a mãe buscava na escola ou a professora levava na casa dela.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Sendo assim, pudemos perceber que não foi oferecido uma preparação para os professores de como buscar estratégias para o ensino remoto, estas em conjunto com a família para manter uma rotina saudável com esses alunos, para que a pandemia não trouxesse tanto impacto para a vida deles causando um retrocesso na aprendizagem e desenvolvimento. Podemos compreender que durante a pandemia não houve a inclusão do autista durante as aulas remotas, pois como foi um período de isolamento, eles passaram a ficar mais isolados, não aceitando alguns tipos de atividades propostas dificultando a inclusão. A escola, juntamente com os professores e pais, deverão articular para que haja um acompanhamento com esses alunos com TEA, considerando suas necessidades individuais.

6 REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art.208. III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 de nov. 2021

BRASIL, **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994, p.1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 de nov. 2021

BRASIL, Presidência da república, casa civil. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 11 de set. 2022

BRASIL, OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em outubro de 2021.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes; ABREU, Adams Ricardo Pereira de. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 101-124, 2021.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

DOS SANTOS, Regina Kelly; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

DE SOUSA, Simone França; DE MENEZES, Ronny Diogenes. A formação de professores para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo qualitativo. Formación docente para la inclusión de niños con trastorno del espectro autista: un estudio cualitativo. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 3-2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social. In: Métodos e técnicas de pesquisa social.** Atlas, 2008.

NUNES, Júlia Machado. Ensino remoto emergencial e transtorno do espectro autista: uma análise sobre lives realizadas durante a pandemia de COVID-19. 2020.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. **A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades.** **Caderno da pedagogia**, v. 13, n. 26, 2019, p.32.

SILVEIRA, Andréia Maria Amaral; IBAÑEZ, Stella Conceição Mendonça Maciel; BORBA, Valéria Urdangarin. produção de recursos e materiais acessíveis: uma alternativa para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. **2º Conlubra Congresso Luso-Brasileiro – TEA Educação Inclusiva**, 2019, p. 107- 112. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nepca/files/2020/07/anais2019.pdf#page=52>. Acesso em: 01 de out. 2021.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual do autismo [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

VALENTE, Nara Luiza. "A Lei 12.764/2012: uma análise da proteção jurídica ao autista." II Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos. Londrina, 2017, p.1-12.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

POR UMA FORMA MAIS VISUAL DE ENSINO: IDENTIFICAÇÃO IMAGÉTICA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA ORALIZADOS

Meiry Aline Martins

UEM- meiryaline7@gmail.com

Mestranda pelo PROFEI-UEM - Bolsista CAPES

Mariana Dézinho

UFDG- marianadezinho@ufgd.edu.br

Resumo: O foco deste estudo é discutir sobre a importância da capacitação dos professores de alunos deficientes auditivos oralizados especialmente na educação infantil de modo que estes por meio de formações adequadas possam auxiliar na promoção da inclusão através de pistas visuais. Tem-se como objetivo geral destacar a relevância da identificação imagética no ambiente escolar e acentuar a relevância da formação de professores para o ensino de deficientes auditivos oralizados. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental com o recorte de 2005, ano em que oficializou-se o decreto 5.626/05 que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, até 2024. Como referencial teórico temos Godoi (2023), Bernardes(2023), Desidério (2023) e Campello (2008). Acredita-se que uma educação imagética seja uma excelente estratégia para ensino de alunos DA, entretanto, é preciso fornecer cursos de formação continuada para os professores para que assim possamos dar mais um passo nas discussões sobre inclusão.

Palavras-chave: Descrição imagética. Deficientes auditivos oralizados. Formação de professores de deficientes auditivos.

Introdução

O ser humano tem a necessidade de comunicar-se para interagir e constituir-se como sujeito, porém esta ação se estende para além da oralidade. O uso de palavras parece ser mais habitual e se torna o primeiro pensamento sobre o tema em uma sociedade oralizada, todavia existem diferentes formas de linguagem e que segundo



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Mothes (2008) podem ser definidas como linguagem verbal, não verbal e linguagem mista. A linguagem verbal é aquela que faz uso da palavra, podendo ser oral ou escrita. Já a linguagem não-verbal utiliza códigos que não sejam palavras, como: dança, mímica, pintura, fotografia, escultura, língua de sinais -LIBRAS, dentre outros. E quando as duas linguagens se entrelaçam complementando-se, a consideramos como uma linguagem mista. Ou seja, além da oratória, a comunicação envolve estratégias, habilidades, o uso de expressões faciais e a linguagem corporal.

Para Kenedy (2013), a linguagem faz parte do nosso cotidiano desde nosso nascimento, onde já tendo recebido o nome próprio somos inseridos em uma comunidade e ela permanece até o fim de nossas vidas, portanto podemos definir a comunicação como a capacidade de relacionar-se expressando desejos, necessidades, direitos, deveres, ações ou conhecimentos. E como bem complementa Mothes (2008), é por meio da comunicação que se constituem as relações humanas.

Assim sendo, entendemos a comunicação como troca de informações. De acordo com Farias (2008) para que tal ação ocorra precisamos fazer uso dos diferentes tipos de linguagem, com as regras próprias da língua que estiver sendo utilizada durante a interação. E para que seja eficiente, ela necessita de clareza, objetividade, ser direta no que se propõe e ambos interlocutores necessitam comunicar-se de forma semelhante.

A comunicação tende a ter dificuldades em fluir quando o emissor ou o receptor não conseguem compreender a informação. Pessoas surdas, ou seja, com ausência total da audição e que compreendem o mundo, interagem e se comunicam por experiências visuais como o uso da Língua de Sinais- LIBRAS e também as pessoas com deficiência auditiva- DA, que são indivíduos que apesar da perda auditiva se comunicam através da linguagem oral por já ter tido o contato com os sons em algum momento de sua vida (GODOI, 2003), são prejudicadas com frequência em situações que envolvam a comunicação devido à falta de preparo e conhecimento das pessoas oralizadas. Na educação tais falhas prejudicam todo o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão não ocorre como deveria.

“[...]Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” (BRASIL,2005)

No âmbito educacional, as barreiras encontradas na escolarização das pessoas com deficiência são superadas com o amparo do Decreto Nº 7.611/2011 que traz o Atendimento Educacional Especializado – AEE para atender as especificidades das



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

peças público-alvo da educação especial. Godoi (2023) salienta que a AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade e que os docentes necessitam de formação específica para exercer a função demandada. Deste modo, o profissional da educação precisa estar atento à heterogeneidade da surdez e da necessidade da pessoa surda, diferenciando-as nos atendimentos da pessoa com deficiência auditiva, que é o público alvo desta pesquisa. Vale ressaltar que cabe à família da criança optar pela sinalização ou oralização e metodologias/ estratégias a serem seguidas (GODOI,2023).

Para atendimento das crianças com deficiência, o Decreto Nº 5.626/05 traz a necessidade de o aluno surdo ter um intérprete de LIBRAS habilitado para tal função, visto que esta é sua primeira língua e o profissional irá auxiliar na tradução para o ensino da língua Portuguesa, que neste caso será a segunda língua. Já os alunos com deficiência auditiva oralizados, como explica Godoi (2023), utilizam a língua oral, leitura labial e/ou escrita para comunicar-se, sendo assim a sua primeira língua, podendo ser fluente ou não na fala e também fazendo ou não o uso de tecnologias para voltar a ouvir. E em ambos os casos, detalhes precisam ser revisados em sala de aula para facilitar a aprendizagem, Godoi (2023) traz que os professores precisam atentar-se e evitar falar andando pela sala ou enquanto escrevem no quadro, deixar a boca livre para tornar a leitura labial mais fácil, cuidados com ruídos externos, utilizar legendas em vídeos e utilizar materiais pedagógicos apropriados são algumas das atitudes que tornarão a educação realmente inclusiva. Nas duas situações, na educação também se faz necessário o uso da pedagogia visual, que utiliza propostas pedagógicas guiadas pela visualidade e conforme Campello (2008) a linguagem imagética abrange o uso do próprio corpo, telas, cadernos, entre outros, e é uma linguagem não verbal que muito tem a acrescentar na educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

No trabalho com crianças com DA, estratégias e metodologias diferenciadas e adaptadas se fazem necessárias. O roteiro imagético é uma sugestão que como bem traz Araújo (2020), carrega cores, texturas e formas, enriquecendo as propostas educativas e dando sentido ao que se fala ou lê, pois este é um recurso multimodal que explora as possibilidades para atingir o objetivo comunicativo. Desta maneira, inclui-se os alunos com deficiência auditiva oralizados, trabalhando os conhecimentos a partir da leitura de imagens, respeitando a necessidade da visualização dentre as formas de compreensão do mundo, fazendo com que a inclusão e a relação com os demais auxiliem na formação integral do sujeito.

Independente de qual seja a estratégia escolhida de acordo com a realidade do corpo docente da instituição e/ou pela família da criança com DA, é necessário ter em mente que só matricular o aluno no ensino regular não significa haver inclusão, este é só o primeiro passo. Godoi (2023), enfatiza que o professor necessita de formações,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

estudos e dedicação com um olhar apurado para que as estratégias sejam efetivas, e o intuito deste projeto é trazer estas informações aos profissionais da educação para que juntamente com a imagética, o público alvo seja alcançado e incluído.

A descoberta da deficiência auditiva e suas implicações

A descoberta da perda auditiva em um membro da família é um momento delicado, marcado por sentimentos negativos e como bem cita Vieira (2012), os comportamentos podem ser: medo, revolta pela perda do filho perfeito, não aceitação, tristeza, culpa por qualquer atitude dos pais, frustração pela comparação às demais famílias, preconceito, choque, vergonha, entre outros, gerando uma sensação de luto. Quando a descoberta vem ainda na primeira infância, inicia-se uma jornada de estudos e adaptações em toda a família. Godoi (2023), explica que é a partir da descoberta da DA que surge a heterogeneidade da surdez, pois a família, em conjunto com a equipe médica irá escolher quais as medidas a serem tomadas: se irá utilizar próteses auditivas, aprender Libras e conviver com a comunidade surda, realizar cirurgia de implante coclear, fazer terapias fonoaudiológicas, qual escola irá frequentar, entre outras decisões que podem ser tomadas.

Pessoas de qualquer idade podem ser acometidas pela perda auditiva. A autora difere a surdez em dois tipos: adquirida, quando a pessoa nasce ouvinte e perde a audição durante a vida, por doenças, medicações ototóxicas, acidentes, velhice, entre outros, e a surdez congênita, quando o bebê nasce surdo, podendo ser pré-natal (por genética ou doenças que a mãe teve durante a gestação), perinatal (no parto prematuro ou falta de oxigenação no cérebro) ou pós-natal (acidente com traumatismo, otites, medicamentos, dentre outros).

Ainda segundo Godoi (2023), a Triagem Auditiva Neonatal é obrigatória em nosso país desde 2010, o exame conhecido como Teste da Orelhinha é o método mais utilizado para detectar possíveis problemas auditivos nos bebês assim que nascem e logo após o resultado já se iniciam os tratamentos. É recomendado que o exame seja realizado ainda na maternidade antes da alta. Ele é rápido, dura cerca de 10 minutos e é indolor. O especialista que acompanha o caso fazendo as recomendações e exames necessários posteriormente é médico otorrinolaringologista (especialista em nariz, ouvido e garganta) ou otologista (especialista em ouvido) e o exame que avalia o grau da perda auditiva e a sua distribuição de frequência é a audiometria. É a partir do resultado deste exame que o médico responsável irá dar os próximos passos, podendo pedir novos exames conforme o caso, que como levanta Bernardes (2023), podem ser: Audiometria do Tronco Cerebral (BERA), indicado para crianças e pessoas com problemas cognitivos, Audiometria Tonal, que avalia os sons grave e agudo e a Audiometria Vocal, para pessoas que vocaliza sons.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A equipe médica que acompanha a evolução auditiva da criança poderá indicar o uso do Aparelho de Amplificação Sonoro Individual – AASI, caso haja a reabilitação da deficiência auditiva (GODOI, 2023), ou seja, só é indicado a prótese auditiva caso a pessoa tenha uma reserva coclear suficiente. Também existe a possibilidade da utilização da Prótese Auditiva Ancorada ao Osso (PAAO), que como explica Bernardes (2023), é um implante osteointegrado, que transmite o som diretamente para a orelha interna por via óssea. Este é indicado para quem tem DA e possui condições anatômicas ou infecciosas que inviabilizam o uso do AASI. Caso a perda auditiva seja severa ou o AASI não seja mais capaz de ajudar, o médico também pode solicitar o acompanhamento com outros profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo ou assistente social para então indicar a cirurgia do Implante Coclear- IC.

Godoi (2023) explica que o IC é uma prótese eletrônica inserida cirurgicamente na cóclea, uma parte do ouvido interno, que transmite estímulos elétricos codificados diretos para o nervo auditivo. A autora nos traz que para casos de crianças implantadas até os 2 anos e com auxílio de terapias fonoaudiológicas conforme as indicações médicas, o dispositivo auxiliará no aprendizado e comunicação oral, assemelhando-se ao das crianças ouvintes, entretanto a escola, o fonoaudiólogo, a família e equipe médica precisam estar em um diálogo baseado nas necessidades de cada criança deficiente auditiva, buscando sua evolução de maneira individualizada.

Independente de qual seja a tecnologia adotada pela equipe médica responsável, os usuários de AASI, PAAO ou IC podem fazer o uso do Sistema de Frequência Modulada (sistema FM), que como explica Bernardes (2023) é um equipamento utilizado para melhorar a compreensão da fala em ambientes com barulho, como as salas de aula. Ele é composto por um transmissor com microfone e um receptor que é acoplado no aparelho auditivo. O professor utiliza o microfone que capta a sua voz e a entrega diretamente no receptor do aluno DA.

Passado o primeiro momento de choque com a notícia e procedimento cirúrgico, os sentimentos vão se acalmando e então as famílias começam a buscar informações para trabalhar a comunicação com a pessoa com DA, podendo ou não escolher ensinar a língua de sinais (GODOI,2023). De acordo com Isaac (2005) é de suma importância que o diagnóstico seja preciso para que os procedimentos educacionais e fonoaudiológicos utilizados na reabilitação e/ou habilitação sejam eficientes. A autora afirma ainda que o futuro da criança nascida com DA significativa depende muito da identificação precoce, ou seja, antes dos 12 meses de idade, para que possam ser feitas as intervenções imediatas e adequadas, aumentando os benefícios, pois é nesta fase a plasticidade e a maturação do sistema auditivo central acontecem.

Para que as crianças com dificuldades na escuta, mesmo que implantadas, possam se comunicar com maior facilidade, são necessárias terapias diversas como musicoterapia, terapia genética, artes, dentre outras, e intervenções com fonoaudiólogos,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

psicopedagogos, assistentes sociais, professores de educação especial, entre outros, conforme a necessidade, ou seja, como bem traz Godoi (2023) o trabalho precisa ser multiprofissional. Em 2006, o MEC divulgou através da Secretaria de Educação Especial, uma cartilha com orientações para o corpo docente sobre os Saberes e Práticas da inclusão na educação infantil- surdez, e ele ressalta que a educação infantil é importante para todas as crianças, mas para as crianças deficientes auditivas, é essencial. Nela acontecem as interações, compartilhamentos de atividades com crianças ouvintes, além de brincadeiras, jogos de imitação, exploração de objetos e espaços, de modo a enriquecer o desenvolvimento global da criança, onde em conjunto com a família a criança tende a evoluir significativamente. Após serem levadas em considerações todos estes questionamento, observa-se a necessidade da formação desses profissionais que atuam na educação, para que a individualidade, escolha e limites de cada aluno seja respeitado.

A formação de professores para o recebimento das crianças com deficiência auditiva na escola: uma questão urgente

Os profissionais da educação infantil vêm buscando informações sobre como trabalhar com alunos com deficiência auditiva. Não é raro ver professores sem saber como agir, se portar e ensinar em sala de aula de modo a incluir o aluno com perda auditiva, porém acabam sem uma resposta prática, eficaz e satisfatória. A inclusão precisa ser efetiva todos os dias, em todos os momentos da rotina escolar e o fato de ter um profissional de apoio não torna o sistema inclusivo. É necessário informação, estratégias, diálogo e suporte a este profissional que estará lidando com o processo de ensino-aprendizagem no dia-a-dia, para que então este esteja munido de táticas eficazes. Devido a heterogeneidade da surdez, os professores necessitam de capacitações frequentes buscando as adaptações que se enquadram e mais auxiliam seu aluno. Os alunos deficientes auditivos oralizados, são aqueles onde a família optou por ter como primeira língua o português verbal e escrito, que pode ou não fazer uso das tecnologias para melhorar a audição e deste modo ele ouve, fala e compreende muito próximo aos ouvintes. Porém isto não significa que este aluno irá aprender com as mesmas metodologias que os alunos ouvintes e ao mesmo tempo não utilizará LIBRAS para se expressar. São necessárias práticas pedagógicas inclusivas, formações, materiais adaptados e conhecimentos para acolher os alunos com deficiência auditiva oralizado, tornando-o protagonista da sua aprendizagem e da sua comunicação.

Os documentos oficiais salientam sobre a importância de que o processo educativo da criança com perda de audição não deve acontecer entre quatro paredes: a criança com DA necessita de exploração em passeios externos, ricos em vivências para que possam entender e compreender o mundo, favorecendo o aprendizado de novos vocábulos, a inclusão social e formação de hábitos e atitudes. Em consonância, Dézinho (2023) ressalta que esta oferta de possibilidades e condições é que cria a acessibilidade e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

que se somada a utilização do meio físico e dos meios de comunicação, as tecnologias de informação agregarão na superação da pseudo acessibilidade, e a inclusão acontecerá com êxito.

De encontro a todo o trabalho realizado pela equipe médica multidisciplinar e pela família, a escola necessita de estratégias e metodologias a somar neste processo de aquisição e evolução da habilidade de se comunicar, assim sendo, a utilização de recursos visuais traz ao mundo sem som das crianças com deficiência auditiva, adaptações através de ajustes dos sentidos e significados (CAMPELLO, 2008). Godoi (2023) ressalta que devido a perda da audição, as pessoas com deficiência auditiva acessam o mundo através da visão.

Em continuidade, Campello (2008) diz ainda que as pessoas com perda de audição não desconhecem o som apesar de não o ouvir, afinal as mesmas buscam meios para lidar com os indícios visuais do som conforme o contexto em que ele se encontra, ou seja, através de interpretações visuais eles imaginam como que seja o som. A visão neste caso vai construindo uma percepção de mundo.

Para os alunos deficientes auditivos oralizados, Godoi (2023) ressalta que as legendas nos áudios e vídeos e que sinais luminosos precisam ser utilizados junto com alertas sonoros, pois esta é uma das táticas que fazem a diferença em um ambiente que procura incluir a todos. A autora traz ainda alguns detalhes que farão a diferença neste processo, como: falar sempre de frente permitindo total visualização dos lábios, falar com tom de voz natural, atentar-se a iluminação do ambiente e ruídos externos, repetir sempre que necessário com calma e paciência, orientar para que cada pessoa fale de uma vez, chamar a pessoa com perda auditiva de modo gentil tocando no seu ombro caso seja necessário e não menos importante, atentar-se às características de seu aluno e de seu comportamento.

O corpo docente precisa ter a consciência de que para que a inclusão aconteça, é necessário que todos aprendam e recebam as informações no mesmo nível de equidade, como os alunos com DA interagem com o mundo através de experiências visuais, o professor precisa identificar quais as barreiras que podem prejudicar a aquisição do conhecimento para então ultrapassá-las, de modo que seus alunos não fiquem em defasagem em relação aos demais de faixa etária semelhante. (SILVA, 2022). Todavia, Bernardes (2023) destaca que mesmo com todos detalhes sendo atendidos, a alfabetização das crianças deficientes auditivas oralizadas é mais onerosa e complexa, variando de pessoa para pessoa. A autora define que para auxiliar nestas situações, a metodologia ativa com suas variadas técnicas pode ser utilizada, pois valoriza a participação ativa dos estudantes para aprender em seu próprio ritmo. Neste caso, utiliza-se também o conceito do Desenho Universal aplicado à Aprendizagem (DUA), que ainda conforme a autora, possibilita um currículo com estratégias pedagógicas,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

didáticas e/ou tecnológicas focado nas particularidades dos alunos, de modo a atender toda a turma.

Conforme Desidério (2023), é necessário pensar em práticas pedagógicas inclusivas e também na visibilidade do aluno em questão como parte da instituição, estando atentos e garantindo que seus direitos sejam mantidos e executados, minimizando as dificuldades na aprendizagem. Ainda segundo o autor, o profissional da educação deve estar atento a detalhes que possam vir a prejudicar o ensino e trabalhar sempre com imagens e pistas visuais/escritas. Godoi (2023) levanta a importância de quebrar as barreiras atitudinais, que são os comportamentos preconceituosos, de exclusão e os capacitismos pois isto impede que a PCD's viva em sociedade em condição de igualdade com as outras pessoas. A autora ainda conclui brilhantemente que a forma como o docente enxerga seu aluno, irá impactar na sua aprendizagem. A comunidade escolar tem um papel fundamental neste processo, mas para isto, o professor precisa de apoio, orientação e informação ao buscar tais estratégias metodológicas para adaptar o ensino, tornando-o realmente inclusivo.

Considerações finais

Mediante o exposto, visto a problemática encontrada, a grande heterogeneidade da surdez e a demanda de matrículas dos alunos DA, é sábio buscar fontes de informações e capacitações para que a equipe escolar esteja apta a receber os alunos público alvo da educação especial. A lei garante que todas crianças tenham acesso à educação preferencialmente no ensino regular, todavia a inclusão não é apenas realizar a matrícula e tais formações docentes se fazem necessárias para instruir como tornar todo o processo verdadeiramente inclusivo.

Assim sendo, a capacitação docente agregará conhecimentos dentro da particularidade de cada aluno com deficiência, atendendo às demandas de maneiras específicas. Para os alunos com deficiência auditiva oralizados, que é o assunto abordado nesta pesquisa inicial de Mestrado, é fundamental a abordagem através de pistas visuais, pois é deste modo que os alunos DA assimilam o mundo, ou seja, nestes casos é de extrema importância que o professor utilize a visualidade para ensinar seu aluno, facilitando a compreensão do que lhe é ensinado.

Todavia, tais informações são desconhecidas pelos docentes por falta de formações, prejudicando o aluno DA e todo seu processo de ensino-aprendizagem. A agitação do ambiente escolar acomete os detalhes que necessitam de atenção por parte dos professores, como posturas, estratégias, tom de voz, clareza, calma e objetividade, prejudicando ainda mais a aprendizagem. Nestes momentos é necessário parar, repensar atitudes e buscar informações de como não deixar que tais situações se repitam.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Desta maneira, com capacitações, suporte estratégico e respeito, a escola se tornará cada dia mais inclusiva. Trazendo didática adequada, planejamento que seja adaptável, interação, troca de vivências e metodologia baseada na imagética de forma fundamentada por pesquisas bibliográficas e documentais, o aluno será realmente incluído potencializando suas habilidades e buscando meios de ultrapassar as barreiras antes impostas pela deficiência.

Referências

- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira, et al. Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização- RBA**. Minas Gerais, N 13, 2020
- BERNARDES, Raquel, et al. Unidade III- A escolarização da pessoa surda oralizada: Material didático, atuação, metodologias e estratégias propositivas, planos de atendimento e práticas inclusivas. **Estudantes com deficiência auditiva oralizados: Saberes e práticas educacionais inclusivas**. Brasil, 2023.
- BERNARDES, Raquel, et al. Unidade III- A escolarização da pessoa surda oralizada: Material didático, atuação, metodologias e estratégias propositivas, planos de atendimento e práticas inclusivas. **Estudantes com deficiência auditiva oralizados: Saberes e práticas educacionais inclusivas**. Brasil, 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 11 de abr. de 2024.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 11 de dezembro de 2011**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 09 de mai. de 2024.
- CAMPELLO, Ana Regina de Souza. **Pedagogia Visual na Educação dos Surdos-Mudos**. Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Sílvia da Ros. 2008, 166 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC.
- DESIDÉRIO, Ricardo. Tecnologia Assistiva e surdez unilateral: Possibilidades e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. In: SILVA DO NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva; DÉZINHO, Mariana; LIMA, Juliana Maria da Silva. **Tech Libras: Pesquisas em tecnologias sociais e educacionais para inclusão da pessoa surda**. Curitiba- PR. Editora Íthalia, 2023.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

DÉZINHO, Mariana, et al. Unidade IV- Legendagem, acessibilidade, práticas educacionais e programas para surdos oralizados: Formação do professor e os recursos de tecnologia assistiva, aplicando metodologias, estratégias e atividades adaptadas e o conhecimento no atendimento de surdos oralizados. **Estudantes com deficiência auditiva oralizados: Saberes e práticas educacionais inclusivas**. Brasil, 2023.

LIMA, Daysi Maria Colet de Araujo. **Educação infantil : saberes e práticas da inclusão** : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez. [4. ed.]. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 89 p. 2006.

FARIAS, Andressa da Costa. **Comunicação e linguagem**. Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC. Copyright, 2014.

GODOI, Eliamar, et al. Unidade I- Políticas de Educação Especial, AEE e os Surdos Oralizados: conceitos, concepções de educação de surdos e os marcos legais do AEE e da inclusão da pessoa com deficiência. **Estudantes com deficiência auditiva oralizados: Saberes e práticas educacionais inclusivas**. Brasil, 2023.

ISAAC, Myriam L., et al. **Diagnóstico precoce de surdez na infância**. Simpósio: surdez: implicações clínicas e possibilidades terapêuticas. Ribeirão Preto, 2005. 235-244 p. Faculdade de Ribeirão Preto- USP.

KENEDY, E. **Linguagem, sociedade e cognição**. Língua, uso e discurso: entremeios e fronteiras. 1ªed. Rio de Janeiro: Editora da UESA, 2013.

MIRANDA DA SILVA, Mayara Pamela. **A pedagogia visual no ensino inclusivo**. 14 p. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Pernambuco. SEESP/MEC. Saberes e práticas da inclusão, dificuldades de comunicação e sinalização-surdez. Brasília-DF, Ministério da Educação, 2006.

MOTHES, Jussara Ribas, et al. **Linguagens**, salas de apoio à aprendizagem & sala de recursos. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Ponta Grossa, Governo do Paraná, 2008.

SILVA, Mayara Pamela Miranda da. **A pedagogia visual no ensino inclusivo**. 14 p. Trabalho de conclusão de curso Letras- Libras. Universidade Federal de Pernambuco.

VIEIRA, Sheila de Souza, et al. **Descoberta da deficiência auditiva pela família: vendo o futuro idealizado desmoronar**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ape/a/Y6KVbRdvmxqVjjXdpmTBjQb/?lang=pt#ModalTutors>> Acesso em: 15 de abr. de 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Eixo 6

Diversidade e Contextos não escolares



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

EXPLORAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS DA CULTURA INDÍGENA NA TURMA DE JARDIM II NO CIEI PROF^a AZENÁ RICCO DE FREITAS

Lindaiane Rodrigues Soares Moreira

(CIEI Prof^a Azená Ricco de Freitas e lindaiane_moreira@hotmail.com)

Maria de Fátima da Silva Gheller

(CIEI Prof^a Azená Ricco de Freitas e fatimagheller@hotmail.com)

Mariene Volk

(CIEI Prof^a Azená Ricco de Freitas e maryvolk40@gmail.com)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo realizar um relato de experiência sobre os conceitos de matemática dentro dos jogos e brincadeiras indígenas obtida durante as aulas de campo com as crianças do Jardim IIB do Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) Professora Azená Ricco de Freitas. Trabalho este que faz parte do curso de projeto de extensão direcionado pelo professor doutorando em Educação Fernando Schindwein Santino da Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar). Os jogos escolhidos pelos professores participantes foram Corrida de Tora, Tucunaré e Cabo de Guerra que, além de proporcionar conhecimento cultural indígena, trabalho em equipe e cooperação, também pôde-se trabalhar os conceitos matemáticos como grandezas e medidas, contagem, gráfico, formas geométricas, equilíbrio e força, favorecendo o desenvolvimento de habilidades matemáticas básicas. O desenvolvimento dessas atividades favoreceu a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a interação das turmas do Jardim II e III dentro do ambiente escolar em Naviraí-MS.

Palavras-chave: Educação. Diversidade Cultural. Matemática.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar as experiências sobre as práticas educativas, mais especificamente sobre os conceitos de matemática vivenciadas na turma do Jardim IIB no Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) Professora Azená Ricco de Freitas, temporariamente localizado na antiga FINAV – Faculdades Integradas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

de Naviraí, Rua Laurentino Pires de Arruda, 220 – Jardim Progresso, em Naviraí, Mato Grosso do Sul. Estas ações ocorreram entre maio e junho do corrente ano.

O objetivo do relato dessas vivências veio através da participação do curso do projeto de extensão intitulado "Educação Infantil Intercultural e Educação Matemática na Infância: Interações e Brincadeiras Indígenas", com o professor doutorando Fernando Schlindwein Santino da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), pois este curso faz parte de seu projeto da tese de doutorado.

Participaram dos jogos e brincadeiras indígenas as 2 turmas do Jardim II e 1 turma do Jardim III. As atividades foram planejadas, organizadas e realizadas pelas professoras das turmas do Jardim II e III: Fátima Gheller, Rosiclér, Lindaiane Moreira, Maria Cristina, Mariene Volk (coordenadora pedagógica) e o professor de apoio Fernando Rocha. A participação de cada professor foi essencial, proporcionando aos educandos momentos de descontração e ao mesmo tempo aprendizados importantíssimos de forma lúdica.

É importante que a instituição escolar mantenha essas vivências para que as crianças possam conhecer a cultura indígena, a fim de se manter viva essa cultura e não deixá-la se perder com o passar do tempo. Segundo Rodrigues (2007, pág. 3):

As línguas naturais são não apenas instrumentos de comunicação social, mas também os meios de que dispõem os seres humanos para elaborar, codificar e conservar seu conhecimento do mundo. Cada língua está intimamente ligada aos processos cognitivos e à experiência acumulada pelo povo que a fala através de sucessivas gerações. As descobertas que, elaboradas e reelaboradas pela inteligência ao longo de milênios, formaram o imenso acervo de conhecimentos integrados que é a cultura, têm sua expressão mais ampla e mais precisa na língua que se desenvolveu como parte e como instrumento dessa cultura. Tudo o que hoje os antropólogos vêm descobrindo junto aos povos indígenas, em matéria de ciência nativa, como etnobiologia, etnomatemática, etnoastronomia, em resumo como etnociência, só se torna realmente acessível ao pesquisador através da língua indígena. Perda da língua de forma abrupta, sob pressão de outro povo que tenta impor outra cultura, perde-se a maior parte daquele conhecimento pela destruição do sistema de referência que o mantinha integrado e operante. Em geral, a cada língua indígena desaparecida corresponde um complexo cognitivo rico em especificidades que se perde para o povo afetado e para todo o gênero humano.

Com toda riqueza cultural no Brasil, os povos indígenas vêm sofrendo grandes desafios como a luta pela preservação de seus territórios e a discriminação social e econômica. Com isso o espaço escolar é um ambiente propício para a valorização cultural, o qual pode e muito contribuir para um futuro sustentável e mais harmonioso.

Matemática nas Atividades de Corrida de Tora, Tucunaré e Cabo de Guerra nas Turmas do Jardim II



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Antes da realização dos jogos e brincadeiras, primeiramente houve a proposta de desenvolvimento de jogos e brincadeiras indígenas e os quais conceitos matemáticos poderiam ser trabalhados com as crianças pelo professor Fernando. Durante a semana reuniões pedagógicas entre os professores participantes do CIEI Prof^a Azená foram realizadas para a organização e o planejamento de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos jogos e brincadeiras da cultura indígena.

Os jogos escolhidos foram: Cabo de Guerra, Corrida de Tora e Tucunaré. Após a escolha das atividades, planejamento e organização de materiais realizou-se as atividades com as turmas.

Imagem 1: Explicação da atividade Cabo de Guerra e Realização da atividade

Fonte: acervo dos professores participantes

Imagem 2: Crianças brincando de cabo de guerra

Fonte: acervo dos professores participantes

Imagem 3: Realização da atividade Corrida de Tora pelas crianças

Fonte: acervo dos professores participantes

Imagem 4: Explicação sobre a cultura indígena e sobre o peixe tucunaré

Fonte: acervo dos professores participantes

Através dessas atividades, vários conceitos matemáticos podem ser explorados de maneira prática e significativa, apropriados para a faixa etária dessas crianças.

O fato de que as coisas têm tamanhos, pesos, volumes, temperaturas diferentes e que tais diferenças frequentemente são assinaladas pelos outros (está longe, está perto, é mais baixo, é mais alto, mais velho, mais novo, pesa meio quilo, mede dois metros, a velocidade é de oitenta quilômetros por hora etc.) permite que as crianças informalmente estabeleçam esse contato, fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações, construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir. Esses conhecimentos e experiências adquiridos no âmbito da convivência social favorecem a proposição de situações que despertem a curiosidade e interesse das crianças para continuar conhecendo sobre as medidas. (RCN, 1998, p. 226).

Com base nos conceitos matemáticos, a professora de Práticas Pedagógicas I da turma do Jardim IIB, Lindaiane Moreira conduziu as atividades dessa temática dentro da sala de aula, como grandezas e medidas e a confecção de um gráfico.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Registro das Atividades

Após a realização de cada atividade proposta para as crianças, a professora Lindaiane Moreira, em uma roda de conversa, permitia a troca de experiências e vivências entre as crianças, sendo incentivadas a expressar o que mais gostaram das atividades e o que aprenderam. Para permitir mais *feedback*, foi proposto o registro dos jogos e brincadeiras em forma de desenho pelas crianças.

Imagem 5: Registro da brincadeira Tucunaré

Fonte: acervo dos professores participantes

Também foi proposto a construção de um gráfico para descobrirmos qual foi a brincadeira que mais gostaram. Inicialmente, foi perguntado para cada criança qual brincadeira ela gostou mais e de acordo com sua resposta ela recebia uma ficha para colar no gráfico. Elas demonstraram interesse em participar da atividade assim como estavam com expectativas para ver qual brincadeira iria ganhar.

Imagem 6: Confecção do gráfico

Fonte: professora Lindaiane Moreira

Como as crianças demonstraram grande alegria ao verem que a brincadeira Tucunaré ganhou, a professora fez um desenho de um peixe em sua mão e cada um quis colorir de sua forma. Houve interação positiva e colaborativa por parte das crianças, evidenciando o entusiasmo em compartilhar suas preferências durante a confecção do cartaz.

Imagem 7: Desenho do peixe na mão

Fonte: professora Lindaiane Moreira

Na aula seguinte, a professora Lindaiane Moreira explicou sobre medidas e pesos. Em uma conversa com as crianças apresentou fita de medidas, trena e dois modelos de balança para as crianças e perguntou para que servia cada um. Uma criança respondeu que o pai dela usava a trena para construir casas. Ao apresentar esses objetos, pode-se obter *insights* das crianças.

Imagem 8: Apresentação dos materiais de grandezas e medidas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Fonte: professora Lindaiane Moreira

Na balança menor, as crianças puderam ver o peso das “toras” (espumados cilíndricos envoltos de papel manilha) utilizadas na brincadeira Corrida de Tora. Após as crianças se pesarem e poderem visualizar os números na balança maior. Já com a trena foi feita a medição das crianças, da porta e da sala.

Imagem 9: Pesagem das crianças

Fonte: professora Lindaiane Moreira

É claro que para se trabalhar esses conceitos é necessário falar a língua das crianças e instigá-las a se expressarem de forma positiva, incentivando e proporcionando momentos descontraídos e de grande aprendizagem.

As vivências que trabalham os conceitos matemáticos desde a infância não são apenas memorização, mas sim compreensão do conceito numérico.

“As preocupações com um ensino de matemática de qualidade desde a Educação Infantil são cada vez mais frequentes e são inúmeros os estudos que indicam caminhos para fazer com que o aluno dessa faixa escolar tenha oportunidades de iniciar de modo adequado seus primeiros contatos com essa disciplina. É sabido, por exemplo, que o conhecimento matemático não se constitui num conjunto de fatos a serem memorizados; que aprender números é mais do que contar, muito embora a contagem seja importante para a compreensão do conceito de número; que as idéias matemáticas que as crianças aprendem na Educação Infantil serão de grande importância em toda a sua vida escolar e cotidiana. (Smole; Diniz; Candido, 2000, p.9)

A rotina pedagógica é de suma importância no processo de ensino/aprendizagem das crianças desde o berçário e esta pode ser dinamizada e para que as crianças obtenham novos conhecimentos de forma lúdica e prazerosa, encorajando a exploração dos conceitos matemáticos.

Abaixo algumas sugestões de atividades que podem ser trabalhadas nas turmas de Jardim II dentro das brincadeiras indígenas Cabo de Guerra, Corrida de Tora e Tucunaré:

Corrida de Tora

Na Corrida de Tora, diversos conceitos matemáticos podem ser trabalhados com as crianças do Jardim II:

1. Medidas e Unidades de Medida:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

- o **Estimativa e Comparação:** As crianças podem estimar o comprimento e o peso dos cilindros (espumados ou outros objetos cilíndrico de diversos tamanhos e pesos) que representam as toras e compará-los entre si, desenvolvendo uma noção inicial de mensuração.
 - o **Medição Simples:** Utilização de fitas métricas para medir a circunferência das toras, introduzindo-as aos conceitos de medida.
2. **Tempo e Sequência:**
- o **Contagem de Tempo:** As crianças podem contar em voz alta enquanto a corrida ocorre, desenvolvendo uma noção básica de tempo.
 - o **Sequenciamento:** Organização das crianças em fila para a troca do cilindro, ajudando-as a entender a sequência de ações.
3. **Aritmética Básica:**
- o **Contagem:** Contagem do número de crianças por equipe.
 - o **Soma Simples:** Soma dos tempos ou das voltas realizadas pelas equipes, de forma lúdica e visual.

Brincadeira do Tucunaré

A brincadeira do Tucunaré permite a exploração de diversos conceitos matemáticos para as crianças do Jardim II:

1. **Formas Geométricas e Relações Espaciais:**
- o **Identificação de Formas:** As crianças podem identificar os quadrados formados no espaço de jogo e outras formas geométricas.
 - o **Exploração Espacial:** Movimentação dentro dos quadrados, ajudando-as a entender posições e direções (dentro, fora, ao lado).
2. **Contagem e Comparação:**
- o **Contagem de Passos:** Contagem dos passos que cada criança dá dentro dos quadrados, introduzindo-as ao conceito de contagem.
 - o **Comparação de Quantidades:** Comparação do número de peixes menores e tucunarés, desenvolvendo habilidades de comparação.
3. **Perímetro e Área (Simples):**
- o **Perímetro:** Caminhar ao redor dos quadrados para entender o conceito de perímetro de forma prática e visual.

Cabo de Guerra

O Cabo de Guerra oferece oportunidades para trabalhar com conceitos matemáticos para as crianças do Jardim II:

1. **Força, Equilíbrio e Simetria:**
- o **Equilíbrio:** Discussão simples sobre o equilíbrio das forças de cada lado da corda, introduzindo noções básicas de física e matemática.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

- o **Simetria:** Observação de como as crianças estão dispostas de maneira simétrica ao longo da corda.
- 2. **Medidas de Força:**
 - o **Comparação de Força:** Comparação lúdica da força aplicada por cada equipe, utilizando termos simples e visuais.
- 3. **Proporcionalidade e Escalas (Simples):**
 - o **Tamanho da Corda:** Discussão sobre o tamanho da corda e sua adequação para diferentes idades ou tamanhos de grupo.

Integração de Conceitos Matemáticos

Além das especificidades de cada atividade, todas elas promovem uma compreensão mais ampla das relações entre quantidades e unidades de medida. Através da participação nesses jogos, as crianças do Jardim II podem aprender a:

- **Estimativa e Medição:** Desenvolver habilidades iniciais de estimativa e medição de distâncias e tamanhos.
- **Contagem e Comparação:** Melhorar suas habilidades de contagem e comparação de quantidades.
- **Sequenciamento e Ordem:** Compreender a importância de sequenciamento e ordem nas atividades.
- **Conceitos Básicos de Forma e Espaço:** Identificar formas geométricas simples e explorar relações espaciais de maneira prática.

A matemática pode ser divertida sim e é possível ensinar essa disciplina de forma lúdica para as crianças.

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências [...]. A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada (PIAGET, 1976, p.73).

A educação infantil é um momento propício para ensinar os conceitos de matemática de forma lúdica, pois assim as experiências vivenciadas não só fortalecem as crianças fisicamente, mas também intelectualmente, onde os professores são estimuladores da conexão entre os conceitos matemáticos com o contexto real de suas vidas.

Considerações Finais



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Os jogos tradicionais indígenas, como a "Corrida de Tora", o jogo do "Tucunaré" e o "Cabo de Guerra", não apenas promovem o desenvolvimento físico e social das crianças no CIEI Profª. Azená Ricco de Freitas, mas também oferecem uma plataforma rica para explorar conceitos matemáticos de maneira prática e contextualizada.

No jogo do "Tucunaré", por exemplo, as crianças são divididas em grupos que imitam os movimentos dos peixes no rio. Aqui, podem surgir oportunidades para explorar padrões de movimento, sequências numéricas (como contar o número de capturas ou movimentos realizados) e até mesmo entender conceitos básicos de geometria ao delimitar os espaços de jogo com formas geométricas simples.

Pode-se perceber também que além de promover o aprendizado dos conceitos matemáticos, esses jogos também fortalecem os laços sociais e culturais das crianças indígenas no ambiente escolar em que vivem. Ao valorizar essas atividades não só enriquece o currículo educacional, mas preserva a diversidade cultural brasileira, preparando as crianças para um entendimento significativo, profundo e respeitoso das diferentes tradições presentes em nossa sociedade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional; conhecimento de mundo, matemática**. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Igna.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2024.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

JIU-JITSU PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA LUTA DENTRO E FORA DO TATAME

Glauca Lopes Medeiros

(UEM – glauciaofficial@gmail.com)

Mariana

Dezinho

(UFGD - marianadezinho@ufgd.edu.br)

Resumo: O esporte é um elemento indispensável na vida do ser humano, por meio dele, pode-se manter hábitos saudáveis, ter saúde mental e ainda proporciona sociabilidade. O objetivo geral desta pesquisa é investigar a relevância do Jiu-Jitsu como uma ferramenta potencializadora no desenvolvimento físico, psíquico e social de indivíduos das pessoas com deficiência. É uma pesquisa de cunho bibliográfico documental que vai explorar pesquisas já realizadas sobre o assunto, analisando por meio de periódicos e artigos científicos para criar relações entre os conceitos discutidos. Os principais resultados indicam que o Jiu-Jitsu favorece o desenvolvimento de habilidades motoras, controle emocional e socialização, contribuindo significativamente para a inclusão e bem-estar dos participantes. Esta pesquisa reafirma a importância do esporte na integração e no fortalecimento de competências fundamentais em pessoas com necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Jiu jitsu.

Introdução

O esporte é amplamente reconhecido como um vetor poderoso para a inclusão social, oferecendo benefícios que transcendem o âmbito físico e se estendem ao bem-estar psicológico, social e emocional. A prática esportiva cria oportunidades para a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

integração de indivíduos em diversos contextos, especialmente para pessoas com deficiência, que frequentemente enfrentam barreiras significativas na participação em atividades cotidianas. Nesse cenário, modalidades como o Jiu Jitsu têm ganhado destaque por sua adaptabilidade e potencial transformador.

O Jiu Jitsu, uma arte marcial originada no Japão e popularizada no Brasil, não é apenas uma prática esportiva, mas uma ferramenta educacional e de desenvolvimento pessoal. Essa modalidade se destaca por sua capacidade de ser adaptada a diferentes capacidades físicas e cognitivas, permitindo que pessoas com deficiência participem ativamente e se beneficiem de seus princípios. A prática do Jiu Jitsu promove a autoconfiança, a disciplina e a resiliência, fatores essenciais para a inclusão social. Em um ambiente inclusivo, como observado em projetos comunitários e de extensão universitária, o Jiu Jitsu se adapta para atender às necessidades específicas dos praticantes, proporcionando um espaço seguro e motivador para o desenvolvimento físico e social.

Pesquisas indicam que a prática regular de esportes como o Jiu Jitsu pode melhorar significativamente a saúde física ao aumentar a força, a flexibilidade e a coordenação motora etc. O Jiu-Jitsu brasileiro, como argumentado por Cardoso *et al.* (2023), vai além do desenvolvimento físico, oferecendo também benefícios psicológicos significativos, tais como maior autoestima, controle emocional e trabalho em equipe, fatores que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos praticantes. Além disso, o ambiente de treinamento, que promove a interação social e o trabalho em equipe, contribui para o bem-estar psicológico e emocional dos participantes.

De acordo com Mickelsson (2021, p.37), "a prática do *Brazilian Jiu-Jitsu* tem demonstrado melhorias significativas na autoestima, na resiliência e no bem-estar psicológico dos praticantes, além de promover a integração social e a sensação de pertencimento". Deste modo, projetos que visam a inclusão de pessoas com deficiência em atividades esportivas proporcionam uma plataforma para a construção de qualidade de vida, promovendo a independência e a autossuficiência. Estudos mostram que essas práticas ajudam na redução do estresse, da ansiedade e da depressão, além de melhorar a autoestima e a percepção de suporte social.

Exemplos de iniciativas exitosas incluem o projeto "Surdo Jiu Jitsu", localizado em Naviraí, Mato Grosso do Sul, que oferece aulas de Jiu Jitsu para a comunidade surda e outras pessoas com deficiência. Esse projeto demonstra como o esporte pode ser um meio eficaz de inclusão, ao adaptar a modalidade às necessidades dos praticantes, garantindo que todos, independentemente de suas capacidades, tenham acesso às atividades e aos benefícios proporcionados pelo Jiu Jitsu. Através de adaptações em comunicação, técnicas e equipamentos, o projeto não só facilita a prática esportiva, mas também fomenta um ambiente de respeito e integração.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Nesse contexto, a prática do Jiu Jitsu não é apenas uma questão de aptidão física, mas uma estratégia abrangente para promover a inclusão e a qualidade de vida. Ao proporcionar um espaço onde todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, podem aprender, interagir e se desenvolver, o Jiu Jitsu se destaca como um catalisador para a transformação social. Esta abordagem alinha-se com os objetivos mais amplos de saúde pública e educação inclusiva, destacando a importância de criar oportunidades acessíveis e equitativas para todos os membros da sociedade.

Nesta pesquisa, exploraremos como o Jiu-Jitsu Brasileiro emerge como protagonista da inclusão no âmbito do projeto de extensão "Sinalizando Saúde" de onde a equipe Surdo Jiu Jitsu deriva. Analisaremos os benefícios físicos, emocionais e sociais que essa prática oferece às pessoas com deficiência, destacando sua capacidade de promover a autonomia, a autoconfiança e o senso de pertencimento.

O Projeto Surdo Jiu Jitsu

O Projeto Sinalizando Saúde surgiu inicialmente com a iniciativa de atendimento de pessoas surdas, desse modo o objetivo geral consiste em desenvolver atividades teóricas e práticas que propiciem saúde e informações para a comunidade surda. Localizado no Estado do Mato Grosso do Sul (MS) na cidade de Naviraí, o projeto segue com apoio e parceria do Estado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) coordenado pela Professora Doutora Mariana Dezinho e colaboradores, desempenham ações como: realização de *check-up* dos participantes, orientação e acompanhamento nutricional, consultas médicas, produção de vídeos em Libras sobre assuntos relevantes no que tange à saúde, e prática de atividades físicas monitoradas em contexto bilíngue. O projeto é em colaboração com a Federação Sul – Mato-Grossense de Desporto Surdo, que sintetiza um grande marco e avanço para os atletas.

Em seu escopo de objetivos específicos, destacam-se: promover palestras sobre saúde, consultas nutricionais; oferecer treinamento de Jiu-jitsu; desenvolver materiais bilíngues sobre saúde e prática de atividades físicas; ministrar aulas de Libras após o treino. O projeto atende não somente a comunidade surda, mas também pessoas com deficiência, inclusive pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O projeto proporciona práticas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), predominantemente para que possa ser utilizada com os atletas, praticantes e simpatizantes do projeto.

Essa ação torna-se um ato de respeito e autonomia entre a comunidade surda, proporcionando o sentimento de pertencimento e reconhecimento de todos os praticantes, dos mestres, professores e todos os envolvidos. São pequenas ações que reforçam as práticas inclusivas dentro de uma pequena comunidade, viabilizando o potencial de exemplo a ser seguido em prol da transformação da sociedade por um meio mais inclusivo.

Durante a Constituição tivemos marcos e avanços legislativos, morais e sociais que impulsionaram as ações inclusivas, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão, (Lei



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

nº 13.146/2015) aponta o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, garantindo-lhe proteção integral e igualdade de oportunidades em todos os setores da vida. A lei estabelece uma série de medidas e políticas para promover a inclusão, tais como acessibilidade, educação inclusiva, trabalho digno e remunerado, acesso à saúde e reabilitação, participação política e cultural, entre outros.

Desse modo, o projeto em questão traz uma abordagem que vai além das práticas necessárias para a inclusão, mas também possibilita que as pessoas, os atletas que ali estão, vençam cada dia de treino um obstáculo diferente, seja um pensamento negativo, uma dificuldade física, uma dificuldade social, de comunicação, de convívio, seja por não compreender ainda muito bem as regras, as responsabilidades ao se tornar um atleta etc. Naquele ambiente os atletas podem se testarem, se expressarem, se sentirem motivados, podem superar desafios, podem encontrar pessoas e iniciar laços afetivos, podem constituir um ambiente “terreno” conhecido, amigável e seguro.

Os praticantes de Jiu-Jitsu não problematizam suas deficiências, não é o foco o que lhes faltam, mas sim o que lhes são dados. Encontram muito amor, encontram parcerias, encontram ensinamentos, aprendem a respeitar regras, a hierarquia, aprendem que há tempo para que as coisas aconteçam, como de fato a progressão no Jiu-Jitsu ensina que o tempo pode ser um grande aliado. O esporte em si proporciona uma visão mais altruísta, de perceber as necessidades do outro, de querer ajudar, a ensinar, a partilhar e a aprender com o grupo.

O esporte surge como uma oportunidade de expressão, de socialização, de aprendizado, de autoconhecimento, autoconfiança, autonomia e segurança. A seriedade e o compromisso e envolvimento do projeto destaca-se nas práticas adotadas como a adaptação às necessidades dos atletas para que haja a inclusão, pois, toda pessoa tem direito e oportunidades iguais de acesso ao esporte, previsto na Constituição Federal de 1988 no Art 217.

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados: I. a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento; II. a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento; III. o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional; IV. a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional; §1º. O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei; §2º. A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final; §3º. O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social. ((BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art 217).

Com a implementação do projeto, concretiza de forma prática as normativas que abordam o tratamento de pessoas com deficiência e passa a fazer valer o reconhecimento de que é preciso “irrigar” ações inclusivas como é o caso do esporte. O



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Jiu-jítsu , como foi abordado anteriormente, é um esporte que promove o desenvolvimento físico, ajudando a melhorar a coordenação motora, o equilíbrio e a força muscular. As técnicas de rolar, empurrar e puxar durante os treinos contribuem para o fortalecimento do corpo e o aprimoramento das habilidades motoras, proporcionando uma sensação de domínio sobre o próprio corpo possibilitando que os praticantes com Tea sintam-se com maior controle de suas ações, de suas sensações e até mesmo proporcionando um bem estar a depender do movimento executado.

Além disso, o Jiu-Jítsu é uma atividade que estimula a concentração e o foco. Durante os treinos, os praticantes são desafiados a aprender novas técnicas, antecipar os movimentos do oponente e tomar decisões rápidas, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a melhoria da autoconfiança. Do ponto de vista social, o Jiu-Jitsu oferece uma oportunidade única para os praticantes independente de suas deficiências, de se integrarem a um grupo, desenvolverem amizades e se sentirem parte de uma comunidade. Os treinos em grupo incentivam a interação social, a cooperação e o respeito entre os praticantes, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos. O Jiu-Jitsu também pode ser uma forma eficaz de lidar com o estresse, a ansiedade e as dificuldades emocionais enfrentadas por pessoas com deficiências.

O Jiu-jitsu mais conhecido como a “arte suave” entre seus participantes e simpatizantes, pois, advém de técnicas e habilidades das artes marciais realizando golpes de alavancas, torções e pressões para levar um oponente ao chão e dominá-lo, assim não se utilizando de ferramentas como espadas, punhais etc. Surge no Japão em meio às artes dos Samurais, mas logo também se espalha pela Índia na cultura do budismo e na China.

O mesmo chegou ao Brasil por meio de Mitsuyo Maeda, conhecido como Conde Koma, um mestre japonês que imigrou para o país no início do século XX. Detalha-se o encontro de Maeda com Carlos Gracie e a subsequente disseminação das técnicas de Jiu-Jitsu no Brasil. Destaca-se a fusão entre as tradições japonesas e as necessidades específicas da cultura brasileira.

Archete (*apud* SILVA, 2017, p.5) considera que “a arte marcial é uma filosofia de vida que permite que o aluno desenvolva a parte física, além de trabalhar em seu estado psicológico, em um ambiente propício à tomada de decisões, além do trabalho em equipe, estimulando o companheirismo. As vantagens são disciplina e respeito pelas regras, auto-estima, autoconfiança, controle de emoções, desenvolvimento de coordenação motora, condicionamento de reflexos, alívio de tensão, controle de ansiedade, auto integração social, assistência no desenvolvimento de inteligência, audácia, coragem, agilidade e resistência à dor.”

O esporte foi notado principalmente por sua aparência corporificada pelo clã Gracie nos primeiros dias do evento Ultimate Fighting Championship (UFC) na década de 90. Dentro deste evento de artes marciais mistas (MMA), um homem fisicamente menor, vestido com quimono, neutralizou e derrotou oponentes muito mais musculosos. Esta atenção despertou um interesse



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

intenso pela arte do BJJ. Adquirir rapidamente habilidades de BJJ tornou-se uma necessidade para ser competitivo dentro do MMA. Desde sua aparição no UFC, o BJJ tem acompanhado o MMA em sua ascensão explosiva e popularidade emergente (Blue, 2013). Por exemplo, essa popularidade pode ser caracterizada pelo crescente número de clubes de BJJ e MMA no Reino Unido, passando de 12 em 2009 para um número impressionante de 320 em 2020 (Sugden, 2021). (MICKELSSON, 2021, p.1545, tradução nossa).

O jiu jítsu é um esporte que valoriza a técnica, a estratégia e a inteligência, em vez da força física pura. Ele oferece um ambiente onde pessoas de diferentes idades, gêneros, origens étnicas e capacidades físicas podem se encontrar em igualdade de condições para aprender, treinar e competir. Um dos aspectos mais notáveis do jiu jítsu é sua ênfase na adaptabilidade e na superação de desafios. Nas aulas e nos treinos, os praticantes aprendem a lidar com uma variedade de situações e a desenvolver soluções criativas para os problemas que surgem durante a prática. Essa mentalidade de superação é fundamental para romper com o capacitismo, mostrando que as pessoas com deficiência são capazes de aprender, crescer e se destacar em qualquer área, incluindo o esporte.

Além disso, o jiu-jítsu promove valores como respeito, humildade, disciplina e trabalho em equipe, que são fundamentais para construir uma comunidade inclusiva e solidária.

Os praticantes aprendem a valorizar as diferenças individuais e a apoiar uns aos outros em seu desenvolvimento pessoal e atlético. O jiu jítsu também oferece benefícios físicos, emocionais e mentais para pessoas com deficiência. A prática regular pode ajudar a melhorar a coordenação motora, a flexibilidade, a força muscular e a autoconfiança. Além disso, o ambiente de treino pode ser uma fonte de apoio social e emocional, onde os praticantes se sentem aceitos, respeitados e valorizados por quem são independentemente de suas habilidades físicas ou limitações.

Portanto, o jiu jítsu tem o potencial de romper a visão distorcida das incapacidades vistas pelas pessoas, ao proporcionar um espaço inclusivo, onde pessoas de todas as habilidades podem se unir para aprender, crescer e se superar juntas. Ao promover valores de respeito, diversidade e superação, o jiu-jitsu pode ajudar a construir uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

Desafios e reflexões a respeito da docência na educação física e a inclusão

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância da Educação Física como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. No que diz respeito às lutas corporais, a BNCC reconhece a relevância dessas práticas para a formação física, cognitiva, emocional e social dos alunos. As lutas corporais são consideradas uma manifestação cultural e histórica, que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras, estratégicas, de cooperação e de respeito mútuo. (BRASIL, 2018).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Além disso, enfatiza que o ensino das lutas corporais deve ser pautado em princípios éticos, respeitando a diversidade cultural e promovendo valores como a não violência, a solidariedade e o diálogo. Além disso, destaca a importância de abordar as lutas corporais de forma contextualizada, explorando sua origem, significados culturais e impacto na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da Educação Física também abordam as lutas corporais como uma das modalidades esportivas a serem desenvolvidas nas escolas. Os PCN ressaltam que o ensino das lutas corporais deve ir além da mera técnica ou competição, buscando promover uma compreensão ampla e crítica dessas práticas. Os PCN destacam a importância de trabalhar as lutas corporais de forma progressiva, respeitando as características e o desenvolvimento motor dos estudantes em diferentes faixas etárias. Além disso, enfatizam a necessidade de uma abordagem pedagógica que privilegie a cooperação, a autonomia e o respeito mútuo entre os alunos.

Assim, podemos observar que o currículo norteador para a educação básica contempla o ensino de práticas voltadas às lutas corporais, não apenas de modo metodológico e conteudista, mas que possa reforçar longevidade, saúde física e mental, bem-estar entre muitos outros benefícios para seus praticantes. Portanto, as pessoas que praticam alguma atividade física voltada para as lutas corporais podem valer-se das inúmeras vantagens que as práticas esportivas podem acrescentar.

Barreto, Silva e Brito (2022, p. 88) ressaltam valores fundamentais trabalhados no esporte.

Desse modo, o aprendizado dos valores e fundamentos das lutas corporais na escola deve colaborar para a formação de indivíduos críticos, proativos, cooperativos, solidários e que utilizam esse conhecimento de forma positiva junto à sociedade em que vivem.

As lutas corporais têm o potencial de promover a inclusão de pessoas com deficiência, proporcionando-lhes uma oportunidade única de participar ativamente de atividades físicas e esportivas. Por meio de adaptações e modificações adequadas, as pessoas com deficiência podem desfrutar dos benefícios das lutas corporais, desenvolvendo suas habilidades físicas, cognitivas e sociais de forma segura e inclusiva. Além disso, essas modalidades esportivas desafiam estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e valorização das capacidades individuais.

Para Neto e Vasques (2024) estudos mais recentes apontam um aumento significativo do interesse entre a classe docente em ministrar lutas corporais como uma abordagem metodológica em suas práticas escolares.

Outros estudos que tiveram relatos de experiência como objetivo, variaram bastante seus resultados obtidos, entre eles as estratégias inclusivas de diversificação dos conteúdos foram potentes para ampliar a participação dos alunos [Fonseca et al. 2023]; conscientização dos alunos e reflexão sobre a possibilidade de efetivação da Educação Física escolar para contribuição na



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

educação politécnica [Velloso et al. 2023]; que as lutas podem ser tematizadas e problematizadas de forma crítica e dialogada [Lima et al. 2023]; que foi possível abordar conteúdos teóricos e práticos em um ambiente virtual [Silva et al. 2023]; e uma forte associação, por parte dos alunos, das lutas com a violência e conhecimentos vindo das mídias. (Mariante Neto; Vasques, 2023, p. 27).

Conclusão

Foi possível observar que ao criar um espaço onde à comunicação não verbal representado pelo desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o contato físico desempenham papéis centrais, o Surdo Jiu-Jitsu respeita e valoriza as necessidades e habilidades dos indivíduos com deficiência auditiva. O projeto promove não apenas a prática do esporte, mas também o respeito pelas diferenças, enfatizando a igualdade de acesso e a importância do convívio inclusivo. Através do Jiu Jitsu, os praticantes surdos e demais desenvolvem não apenas suas habilidades físicas, mas também ganham em autoestima, confiança e senso de pertencimento a uma comunidade.

Além disso, o projeto ressalta o altruísmo, ao incentivar a sociedade a abraçar a diversidade e a criar iniciativas que melhorem a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Através de treinamentos capacitados e de uma metodologia adaptada, o Surdo Jiu-Jitsu oferece um ambiente seguro e acolhedor, onde os participantes podem explorar e expandir suas capacidades físicas e sociais.

Em síntese, o projeto Surdo Jiu-Jitsu é uma prova de como o esporte pode ser um potencializador para a inclusão social, promovendo a integração, o respeito mútuo e o desenvolvimento integral. Ele destaca a importância de garantir que todos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso às oportunidades de crescimento e de convívio que o esporte pode proporcionar. Este projeto serve como um modelo a ser seguido por outras iniciativas que visam a inclusão e a igualdade no acesso ao esporte e à vida em sociedade.

Referências

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

CARDOSO, Roison Lee Figueiredo; VIEIRA-SOUZA, Lucio Marques; BARRETO, Lindsei Brabec Mota; ROSA, Jean Lucas; CRISTINA-SOUZA, Gislaíne; SANTOS, Ana Clécia Alves dos; SANTOS, Izabela Aparecida dos; OLIVEIRA, Donizete Cícero Xavier de. **Motivational factors for practicing Brazilian Jiu-jitsu**. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, v. 23, n. 6, p. 1509-1517, 30 jun. 2023. DOI: 10.7752/jpes.2023.06185.

MARIANTE NETO, Flávio Py; VASQUES, Daniel Giordani (Orgs.). **Lutas na Escola: Reflexões e Possibilidades Metodológicas**. Porto Alegre: GESOE/UFRGS, 2024.

MICKELSSON, Tony Blomqvist. **Brazilian Jiu-Jitsu as social and psychological therapy: a systematic review**. Department of Social Sciences, Södertörn University, Sweden. Publicado em: 31 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1566632/FULLTEXT02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Caroline. **A importância das lutas na educação física escolar para formação integral dos alunos**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 4, ed. 7, v. 6, p. 37-47, jul. 2019. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/importancia-das-lutas>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

SILVA, Vinicius Ryuscci Castro. **O jiu-jitsu como inclusão social no ambiente escolar**. 2017. p. 32. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/13166/1/21851980.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Práticas educativas no Lar de idosos: experiências e reflexões

Maria Paula Simei da Silva

(UFMS/CPNV maria.p.simei@ufms.br)

Pamela Caceres

(UFMS/CPNV pamela.caceres@ufms.br)

Táisa Matias dos Santos

(UFMS/CPNV taisamatias68@gmail.com)

Resumo: O presente trabalho tem como tema as práticas educativas em uma instituição de acolhimento de idosos. O objetivo é apresentar as atividades desenvolvidas em uma ação de extensão universitária, nessa instituição da cidade de Naviraí- MS. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa do tipo descritiva, com pesquisas em textos e artigos científicos, para relacionar a teoria com a prática desenvolvida no lar dos idosos. Sendo assim, o trabalho está dividido nas seguintes seções: a introdução, a discussão sobre o envelhecimento e sobre o lar de acolhimento, bem como as instituições de permanência dos idosos. Ao final do trabalho foram apresentadas algumas considerações finais e referências. Desenvolver tais atividades traz uma série de benefícios tanto para os idosos quanto para os acadêmicos, pois, através do diálogo e das trocas de experiências, se pode promover melhorias na qualidade de vida dos idosos, fortalecendo os vínculos e a autonomia de cada um.

Palavras-chave: Idosos. Práticas Educativas. Lar dos Idosos.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Introdução

O presente trabalho tem como tema as práticas educativas com idosos em situação de acolhimento. Este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas em uma ação de extensão, no lar dos idosos, em Naviraí- MS. É notável que cada vez mais vem aumentando a expectativa de vida, devido a fatores como “a diminuição da taxa de natalidade, os avanços da medicina para o diagnóstico e tratamento de doenças, bem como a melhoria dos indicadores sociais” (Cortez; Simões, 2024, p. 241). China *et al* (2021, p.143) definem o envelhecimento como “ um conjunto de alterações morfológicas, fisiológicas, bioquímicas e psicológicas que dependem, na sua maior parte, da história de vida, de comportamentos, da adaptação ao meio ambiente e, por fim, de questões genéticas”. Isto é, o envelhecimento é um processo natural da vida humana que envolve processos físicos, emocionais e sociais.

Contudo, é necessário identificar a qualidade de vida, garantindo a população não só longevidade, mas que seus direitos sejam assegurados, para que assim possam usufruir de uma boa condição de vida, confortável e com qualidade. Para isso, por meio da educação é possível que os idosos tenham uma vida mais ativa e prática, auxiliando na qualidade de vida. Dessa maneira, as ações desenvolvidas no Lar visam acolher e oportunizar momentos de interação social, comunicação, estímulo cognitivo, melhora da autoestima, contribuindo positivamente para o bem-estar dessa população.

Sendo assim, o artigo possui a metodologia de abordagem qualitativa do tipo descritiva, relacionando as teorias sobre o envelhecimento com as atividades práticas realizadas. No primeiro momento apresenta-se a discussão sobre o lar de idosos e o processo de envelhecimento, em seguida será abordada a importância de desenvolver práticas pedagógicas com os idosos e os principais desafios que podem ser encontrados. Na sequência, serão apresentadas as experiências vivenciadas na extensão do Lar dos idosos. Por fim, evidenciam-se as considerações finais e referências.

Envelhecimento e lar de acolhimento

A acolhida de idosos em lar institucionalizado é uma realidade muito presente no Brasil, conforme Araújo *et al.* (2010) o surgimento de asilos não é recente, e vem crescendo cada vez mais. Dessa maneira, Araújo *et al.* (2010) definem “asilos como casa de assistência social onde são recolhidas, para sustento ou também para educação, pessoas pobres e desamparadas, como mendigos, crianças abandonadas, órfãos e velhos” (Araújo *et al.* 2010, p. 252)

A Decreto nº 9921 de 2018 intitulado Estatuto do Idoso define no artigo 16, asilo como “o atendimento, em regime de internato, à pessoa idosa sem vínculo familiar ou sem condições de prover a própria subsistência, de modo a satisfazer as suas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

necessidades de moradia, de alimentação, de saúde e de convivência social” (Brasil, 2019).

Para padronizar um termo em comum que abarca a ideia de abrigo, asilo, lar, casa de repouso, clínica geriátrica, o manual de orientação para o funcionamento, monitoramento e avaliação das instituições geriátricas do Estado de São Paulo (2020) define o termo Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI), para assim “atender às necessidades de assistência, saúde, alimentação, higiene, repouso e lazer dos usuários e para desenvolver outras atividades que garantam qualidade de vida.” (São Paulo, 2020, p.19).

Ou seja, as ILPI referem-se aos estabelecimentos que acolhem de maneira coletiva pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 anos, com prioridade aos idosos sem famílias e em situações de vulnerabilidade, para que haja atendimento visando os direitos à liberdade, dignidade e cidadania dos idosos (São Paulo, 2020).

Neste contexto, o lar de idosos se trata de uma instituição onde busca-se oferecer moradia, cuidados e assistência para pessoas idosas que vivenciam situações de vulnerabilidade ou tiveram seus direitos violados.

No entanto, o processo de envelhecimento pode ocasionar desafios, visto que, além das mudanças físicas, na saúde, no corpo, há mudanças no psicológico e no âmbito mental. Segundo Marin *et al.* (2012, p.148)

O envelhecimento tende a ser delicado e doloroso para muitos idosos. Com frequência, eles se veem frente ao isolamento, à falta de apoio social, à dificuldade em lidar com o próprio processo de envelhecimento, com a morte do cônjuge, o abandono familiar, as dificuldades para se manter financeiramente, o que também pode desencadear doenças físicas e psíquicas.

Além disso, “as formas de envelhecer são múltiplas e que cada indivíduo experimenta o processo de envelhecimento de maneira singular.” (Cortez; Simões, 2024, p. 243). Sendo assim, cada indivíduo lida com o processo de envelhecimento de uma maneira diferente, em que demanda cuidados e responsabilidades específicas. Nesse contexto, as instituições de acolhimento devem levar em consideração não só as necessidades de moradia, higiene, alimentação e acompanhamento médico, mas também ofertar condições que melhorem a qualidade de vida como um todo.

Práticas educativas em Instituições de Longa Permanência para Idosos

As práticas educativas ocorrem em diversos lugares e com diferentes públicos, quando isso ocorre fora da escola, essa ação em geral é desenvolvida por um profissional denominado de educador social. O Educador Social pode atuar em áreas de educação não-formal. Gohn (2009, p.31) define que a educação social se desenvolve nos “extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

desigualdades e exclusões sociais”. Com isso, a importância da atuação do educador social atuando com

[...] crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, prioritariamente em situação de violação de direitos, se refere a estruturar e desenvolver atividades que possam ampliar o repertório de ação desses sujeitos no mundo, em espaços de garantia de direitos. Sua atuação deve primar pela promoção de sujeitos conscientes e críticos, autônomos e ativos nos mais variados processos humanos, de modo que possam, por eles mesmos, fazer escolhas e construir suas trajetórias de vida (Rocha; Rosa; Dias, 2018, p.5).

Dessa maneira, no lar dos idosos o educador pode desenvolver práticas educativas por meio de atividades lúdicas, artísticas, culturais, educacionais, direcionando e adaptando a realidade dos idosos, e levando a eles a reflexão, autonomia e empoderamento, visando um envelhecimento ativo e consciente de seus direitos (Roncalin; Wurzler, 2023).

De acordo com China *et al.* (2021, p.147) o envelhecimento ativo é um processo que envolve vários aspectos como a “prevenção e o controle de doenças, autocuidado com a saúde, alimentação, manutenção da atividade de produtividade e participação social, exercício da memória e definição de objetivos e metas no percurso da vida”. Podendo assim, auxiliar no melhor desenvolvimento físico, mental, cognitivo e melhorar a qualidade de vida.

Além disso, para realizar a prática educativa nas instituições de idosos, deve-se levar em consideração as necessidades dos idosos e sua realidade, para desenvolver práticas que possam potencializar as capacidades de aprender, criar, decidir, respeitando as especificidades de cada indivíduo (Braz; Braz, 2016).

As práticas educativas a serem desenvolvidas nestes espaços se caracterizam de diversas formas, podem ter um perfil que desenvolva habilidades e capacidades motoras, como aulas de teatro, dança, lutas, jogos e brincadeiras, podem ser atividades artísticas como pintura, poesia, filmes, artesanato, entre outras.

Com isso, com atividades educativas e de mediação ajudam na superação de conflitos, “despertando em seus participantes a consciência de que são seres humanos que merecem respeito, dignidade, segurança, amor e dedicação” (Ferreira *et al.*, 2020, p.310). Para que, dessa forma, os idosos se reconheçam como cidadãos de direitos, ativos e possam usufruir de uma melhor qualidade de vida.

Resultados e Discussões

O projeto de extensão do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí é desenvolvido na Casa Lar Santo Antônio da referida cidade, que atualmente conta com 21 idosos, sendo 4 mulheres e 17 homens. A extensão no lar dos idosos se trata de executar atividades que auxiliem os idosos, possibilitando aos participantes desenvolverem conhecimentos e habilidades para adotar hábitos saudáveis



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

e promover uma vida plena e satisfatória. Além de possibilitar a troca de conhecimentos e experiências entre os idosos e os acadêmicos.

São realizadas reuniões de planejamentos para definir as atividades que melhor incentivem a participação dos idosos, envolvendo contação de histórias, músicas e conversas. Todos os encontros são iniciados auxiliando os idosos a sentarem-se em roda, para interação e discussões iniciais.

A primeira visita dos acadêmicos a Casa Lar Santo Antônio, se deu em meados de abril do ano de 2024 para conhecer um pouco da realidade do lar, observar e conversar com os idosos, além de definir os dias e horários em que as ações seriam realizadas.

Foto 1: Visita ao Lar dos Idosos

Fonte: Arquivo pessoal dos Petianos

Em um primeiro momento percebe-se que, apesar de haver uma rotina e convívio com outros idosos, notou-se que muitos carecem de mais atenção, pois recebem poucas visitas, isto é, existe uma carência no sentido de conversas, escutas, de interação e socialização. Haja vista tudo que eles já enfrentaram no passado: alguns abandonados pela família, que sofreram violências físicas, psicológicas, morais, ou seja, as mudanças no ciclo familiar, bem como uma certa inatividade, redução de contato com sua comunidade, são fatores que levam a solidão e interferem no comportamento do idoso (Bueno; Gomes; Lopes, 2012).

Isso nos leva à reflexão e a pensar novas maneiras de acompanhar e levar aos idosos momentos de rodas de conversas, leituras, atividades lúdicas com o intuito de tirar um pouco do dia-a-dia, incentivando a interação e oportunizando ouvir o que eles têm a dizer.

O segundo encontro foi iniciado com as apresentações, com o nome, idade e história de vida de cada participante presente no Lar. Em seguida houve a leitura do livro “Menina Bonita do laço de fita”, em que os idosos interagiram e conversaram conforme seu entendimento. Com esse encontro foi possível conhecer um pouco da história dos idosos e como ocorreu a jornada de cada um até chegarem ao lar. Além disso, foi entregue para as senhoras colares e pulseiras de miçangas de livre escolha.

Outro ponto interessante destacar, foi o relacionamento afetivo entre eles, há um casal de idosos que levam a vida juntos, trocando carinhos, cuidando um do outro, esse tipo de relacionamento é natural e faz parte da vida do ser humano. Para Laurentino *et al.* (2006, p. 55) “Em qualquer idade a pessoa precisa de amor, atenção e companhia”, ele destaca também o valor do companheirismo, a afetividade, o cuidado e o zelo, são fatores importante que torna a vida mais prazerosa (Laurentino *et al.*, 2006)

Foto 2: Entrega das miçangas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Fonte: Arquivo pessoal dos acadêmicos

Ao decorrer dos encontros, foi notória uma maior acolhida dos idosos, alguns ainda receosos, mas que contaram um pouco de sua história e que interagiram, sendo de maneira geral receptivos. Segundo Fleuri *et al.* (2013, p. 57) “estabelecer relações entre os idosos é fundamental para uma boa estadia na instituição e para manutenção da saúde mental”. Com isso, através das visitas pretende-se construir vínculos com os idosos, para que assim eles não se sintam sozinhos e fortaleçam também as relações com os outros idosos residentes do lar (Feuri *et al.* 2013)

Em outro encontro, foram desenvolvidas atividades de desenho e pinturas com tintas, giz de cera, canetinhas e lápis de cor. O encontro foi iniciado com a roda de conversa, para interagir, realizar a leitura do poema sobre as cores e introduzir a atividade proposta. Em seguida os idosos que quiseram participar da atividade, sentaram-se nas mesas com auxílio para iniciar as pinturas, para que além de lazer os idosos pudessem sair da rotina fazendo uma atividade diferente.

Foto 3: Atividade de pintura desenvolvida com os idosos do Lar

Fonte: Arquivo pessoal dos acadêmicos

Por meio das atividades de pintura, os idosos têm a oportunidade de se expressar por meio dos desenhos, deixando a criatividade fluir. Embora alguns idosos não puderam participar devido a pouca mobilidade nas mãos, foi observado uma boa participação no geral. Como destacam Costa *et al.* (2017 p.7):

[...] a realização de atividades lúdicas, como música, teatro, brincadeiras, artesanato, pinturas, colagens, entre outros, proporcionam aos idosos momentos de descontração e alegria, uma vez que eles podem desenvolver suas habilidades, além de interagirem com outras pessoas. É, portanto uma importante ferramenta na promoção de saúde mental e bem-estar. (Costa *et al.*, 2017, p.7).

Visto isso, as atividades lúdica como desenhos e pinturas contribuem para resgatar a criatividade, promover a autoestima, incentivar imaginação e expressar emoções, desenvolvendo também capacidade cognitiva e coordenação motora (Costa *et al.*, 2017).

Até o momento, o último encontro realizado foi sobre o tema da autoestima, fazendo a dinâmica do espelho na caixa, em que geralmente começa com os participantes colocados em frente a uma caixa fechada. Dentro da caixa, há um espelho. Os idosos, então, olham dentro da caixa e falam uma característica da pessoa que estão vendo, sem contar para os outros o que há na caixa. No final, todos terão aberto a caixa e analisado suas próprias características.

Foto 4: Encontro no lar dos idosos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Fonte: Arquivo pessoal dos acadêmicos

Nesse sentido, as práticas no lar dos idosos, são muito importantes, pois, são criados laços afetivos, vínculo e promove, por meio de dinâmicas, jogos, brincadeiras e leituras o lazer, entretenimento com viés educacional e de formação. Outro fator foi a participação dos idosos, que de encontro em encontro se permitem participar das conversas e atividades propostas, que contribuem para “[...] a interação social, movimentação, percepção, memória, criatividade, autonomia e autocuidado, promovendo benefícios a sua saúde mental e a sua qualidade de vida” (Costa *et al.* 2017, p.7).

Considerações Finais

As práticas educativas no lar dos idosos foram desenvolvidas com planejamentos de tema, recursos, objetivos, para que por meio de leitura, das músicas, brincadeiras e jogos fosse possível, de forma lúdica, abordar temas de relevância para os idosos, proporcionando oportunidades de autoconhecimento, interação e participação, visando o desenvolvimento cognitivo, físico e da autoestima.

A extensão é importante tanto para os idosos que vivenciam os encontros, quanto para os acadêmicos, pois com a prática do estudo, planejamento, execução, é possível relacionar teoria e prática o que contribui para a formação acadêmica.

Portanto, desenvolver tais atividades traz uma série de benefícios tanto para os idosos quanto para os acadêmicos, pois, através do diálogo e das trocas de experiências, se pode promover melhorias na qualidade de vida dos idosos, fortalecendo os vínculos e a autonomia de cada um.

Referências

ARAUJO, Claudia Lysia de Oliveira; SOUZA, Luciana Aparecida de; FARO, Ana Cristina Mancussi. **Trajetória das instituições de longa permanência para idosos no Brasil**. *HERE - História da Enfermagem Revista Eletrônica*, v. 1, n. 2, p. 250-262, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002151469>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL, Lei nº 1074/2003. Estatuto do Idoso. Brasília: DF, Outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm Acesso em: 15 jun. 2024

BRAZ, Helena Maria Fagundes dos Santos; BRAZ, Laura Cecília Fagundes dos Santos. **Práticas educativas para a terceira idade através de memórias e tradições**



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

culturais: Caso NUPATI/UFS. Interfaces Científicas, v.5, n.1, p. 61-68. Aracaju, 2016. Acesso em; 15 jun. 2024

BUENO, Ermelinda Maria; GOMES, Sandra Maura; LOPES, Ruth Gelehrter da Costa. **A percepção dos idosos sobre a qualidade de vida no ambiente institucional.** Revista Portal de Divulgação, n.22, p.39-49. 2012. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php> Acesso em: 25 jun. 2024

CHINA, Diego Leandro; FRANK, Isabela Maria; SILVA, Juliana Bento; ALMEIDA, Evany Bettine de; SILVA, Thais Bento Lima da. **Envelhecimento ativo e fatores associados.** Revista Kairós. v. 24. p. 141-156. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2021v24i0p141-156>. Acesso em: 15 jun. 2024

CORTEZ, Eduardo Adriano Oliveira; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. **O Direito humano à educação para pessoas idosas:** as bases legais do aprender ao longo da vida. Revista Teias, v.25, n.77. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.82092> Acesso: 15 jun. 2024

COSTA, Iluska Pinto da; COSTA, Stéphy Pereira da; PIMENTA, Cláudia Jeane Lopes; LIMA, Rubens Félix de; BRITO, Maria José Menezes. **A importância das atividades lúdicas para a saúde mental do idoso institucionalizado:** um relato de experiência. 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/28963> Acesso em: 25 jun. 2024

FERREIRA, Cássia de Sousa; PEREIRA, Silvanis dos Reis Borges; OSÓRIO, Neila Barbosa; NETO, Luiz Sinésio Silva. **As práticas educativas do pedagogo com idosos no serviço de convivência de Araguatins-TO.** Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.8, p. 302-312. 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-3182-7727> Acesso em: 15 jun. 2024

FLEURÍ, Amanda Caroline; ALMEIDA, Ana Carolina; DINIZ, Ana Jovem; MAGALHÃES, Lilian Ariane; FERREIRA, Lorraine Helena; HORTA, Natália de Cássia; PRATA, Mirella Tamara; MOURA, Rosângela Maria de. **Atividades lúdicas com idosos institucionalizados.** Revista Enfermagem, n.1, v.16, p. 50-57. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/enfermagemrevista/article/view/13018/10238> Acesso em: 25 jun. 2024

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.28-43. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1>. Acesso em: 15 jun. 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

LAURENTINO, Norma Salini; BARBOZA, Daiana; CHAVES, Graziane; BESUTTI, Joviana; BERVIAN, Sandra Aline; PORTELLA, Marilene Rodrigues. **Namoro na terceira idade e o processo de ser saudável na velhice:** recorte ilustrativo de um grupo de mulheres. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, Passo Fundo, p.51-63. 2006. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/57/50>
Acesso em: 25 jun. 2024

MARIN, Maria José Sanches; MIRANDA, Fabiana Accioli; FABBRI, Daniele; TINELLI, Laura Privatto; STORNILO, Luana Vergian. **Compreendendo a história de vida de idosos institucionalizados.** Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.147-154. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/6tnQ4zMvfPXrMW96SzdqyzF/> Acesso em: 15 jun. 2024

MOREIRA, Adrielle de Lima; FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. **Pedagogia em espaços não escolares e suas principais funções.** 2018. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/handle/aee/1459>. Acesso em: 15 jun. 2024

ROCHA, Juliana dos Santos; ROSA, Roberta Soares da; DIAS, Santiago Pavani. **Educação Social: Um campo em construção.** 2018. Acesso em: 15 jun. 2024

RONCALIN, Phabiula Estéphanie da Silva; WURZLER, Denise. **A pedagogia social no cuidado com idosos.** 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374926655_A_PEDAGOGIA_SOCIAL_NO_CUIDADO_COM_OS_IDOSOS Acesso em: 15 jun. 2024

SÃO PAULO. Secretaria da Saúde. Manual de Orientação para o Funcionamento, Monitoramento e Avaliação das Instituições Geriátricas do Estado de São Paulo. 2020. Disponível em: <http://200.144.0.250/download/sersa/INSTITUI%C3%87%C3%83O%20GERIATRICA%202020.pdf> Acesso em: 15 jun. 2024



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

PROJETO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES (PROESCA): RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Geraldo Barbosa Leal
(CPNV/UFMS: geraldo.leal@ufms.br)

Vinícius Benites de Souza
(CPNV/UFMS: vinicius.b.souza@ufms.br)

Cléia Renata Teixeira de Souza
(CPNV/UFMS: cleia.souza@ufms.br)

Resumo: O presente artigo fez o percurso de um projeto de extensão, que atua no contexto de uma casa de acolhimento institucional, de crianças e adolescentes marcadas pela exclusão social. Apresentam-se relatos e depoimentos das experiências no Projeto de Extensão Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes (PROESCA) no Lar da Criança de Naviraí MS, durante o ano de 2023, que teve como proposta promover ações de educação social para potencializar e garantir direitos das crianças e adolescente, para contribuir na construção de sua autonomia e promover o conhecimento de seus direitos. A ação ainda contribui para formação docente de seus participantes que atuam como educadores sociais na prática educativa, pois estes vivenciam a experiência em contextos não escolares, ou seja, contextos da Educação Social.

Palavras chaves: Acolhimento Institucional; Crianças e Adolescentes; Educação Social.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Introdução

A pesquisa estudou as experiências, por meio dos depoimentos de acadêmicos de Pedagogia da UFMS, que participaram e participam de uma ação extensão, focando na formação de educadores sociais e nas práticas de educação social. Em 2023, participaram da disciplina "Trabalho e Educação em Contextos Não Escolares" e do Projeto de Extensão PROESCA. Os relatos e depoimentos incluem, ainda, as falas das cuidadoras do lar e um representante do conselho tutelar de Naviraí-MS, destacando a experiência única de trabalhar com crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Lar da Criança de Naviraí. Pretendeu-se perceber como essa experiência promove uma compreensão diferenciada da realidade ao se tratar de crianças e suas infâncias.

Rizzini (2004) explica que as creches surgiram historicamente no Brasil durante o período colonial para atender crianças em situações alarmantes de mortalidade infantil, desnutrição e abandono. Iniciativas de religiosos, empresários e educadores buscaram criar espaços de assistência. No início do século XX, as creches foram estabelecidas para proteger crianças desamparadas de maus-tratos físicos e morais. Ao longo do tempo, essas instituições foram vistas de diversas maneiras: inicialmente como assistência sanitária ou higiênica e mais recentemente como função pedagógica (Rizzini, 2004, p. 14).

É preciso ter conhecimento da história para compreender a questão do acolhimento institucional e vivenciar experiências neste contexto. Com isso, este texto objetivou apresentar a incidência dos participantes do Programa de Educação Tutorial e do PROESCA da UFMS-CPNV que desenvolvem suas ações no Lar da Criança de Naviraí. O trabalho está dividido em três partes: na primeira, apresentamos os sujeitos com quem atuamos nas ações do PROESCA, que são crianças e adolescentes; na segunda parte, descrevemos o projeto de extensão; e na terceira, relatamos algumas das experiências vivenciadas durante as práticas do projeto.

Histórico do Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes

Surgiram na Europa, as instituições de abrigo para crianças abandonadas, conhecidas como orfanatos, cujas crianças eram abandonadas devido a questões sociais, morais e religiosas. A situação se agravou com a Revolução Industrial, a partir do século XVIII, quando a população das cidades aumentou assustadoramente devido à migração do campo para a cidade.

Já no Brasil, o abandono e acolhimento de crianças e adolescentes têm suas origens na colonização, quando os portugueses iniciaram a catequização dos nativos pelos jesuítas, que educavam as crianças indígenas, separando-as de suas famílias e incorporando-as em moradias em abrigos, denominadas na época como "casas dos muchachos" (Bento, 2014, p. 25). Essas casas eram ocupadas por crianças indígenas e os enjeitados, abandonados vindos de Portugal. Assim, surgiram as primeiras instituições de acolhimento em um cenário de miséria e profundos problemas sociais no



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Brasil. A partir de 1928, várias instituições de acolhimento surgiram no Brasil por iniciativa da Igreja Católica (Bento, 2014).

O Lar da Criança em Naviraí foi fundado em 1978 por famílias tradicionais do município, onde inicialmente, o Lar da Criança seguia um modelo escolar, com grandes pavilhões e refeitórios, localizado fora da cidade, em uma zona rural, na qual as crianças não tinham acesso à cidade e viviam em alojamentos distantes. Atualmente, a instituição se assemelha a uma residência familiar, localizada em uma área central do município, com quartos individuais para meninos e meninas, cozinha, e refeições realizadas em uma sala de jantar, proporcionando às crianças uma sensação de organização familiar, eliminando a ideia de reformatório ou ambiente escolar.

A instituição acolhe crianças e adolescentes que estavam em situação de abandono ou que foram afastados do convívio familiar por um órgão competente, devido a motivos como violação de direitos, violência, entre outros. A complexidade e delicadeza com que esse assunto deve ser tratado é tão grande que não se pode confundir esse tipo de acolhimento com instituições de internação para adolescentes que cometeram atos infracionais (BRASIL, 2009). Por isso, o ambiente das instituições acolhedoras deve ser agradável e semelhante a um lar residencial, distanciando-se da ideia de um depósito de crianças.

Metodologia

O PROESCA realiza incidências semanais divididas em estudo e planejamento teórico das atividades, seguido pelo contato prático com crianças e adolescentes, todos os sábados na instituição de acolhimento. Focando em brincadeiras orientadas e contação de história, busca-se integrar práticas pedagógicas que promovem interações positivas e aprendizado significativo. Essa abordagem visa motivar novas experiências e é crucial para a formação profissional, destacando a necessidade de metodologias diferenciadas para melhorar as relações interpessoais das crianças com o mundo.

O contato com as brincadeiras, os jogos e as leituras de história possibilita organizar os espaços na prática pedagógica juntamente com educadores que atuam nessa ação de formação prática. É importante ressaltar que brincar além de direito é uma categoria fundamental no desenvolvimento da criança. Kishimoto (1999, p. 110) afirma que “[...] é brincando que a criança aprende a socializar-se com as outras, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade”, pois a imagem da criança está sempre associada ao ato de brincar e a infância é caracterizada pelo jogo, que se manifesta por meio do comportamento lúdico e se mantém e se transforma com o passar das gerações.

O Projeto tem como objetivo geral, promover ações de Educação Social e brincadeiras orientadas, com contação de histórias para as crianças e os adolescentes, além de estudar e discutir sobre os direitos das crianças e adolescentes por meio de um formato mais lúdico e da Educação Social. Pretendendo-se contribuir para a formação de docentes e acadêmicos com encontros semanais para avaliar, discutir e planejar ações pedagógicas.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Depoimentos e relatos dos participantes da ação extensionista: representante do conselho tutelar, cuidadoras e crianças

Muitos elementos sociais e as próprias condições materiais interferem nas vidas destas crianças e adolescentes para superar obstáculos para que elas construam sua própria autonomia para que possam construir sua própria história, estar numa casa de acolhimento provisório pode ser uma sentença que já vem do útero de mães na sua grande maioria negras e pardas, o seu destino, mas que é característico de uma sociedade marcada pela exclusão social de milhões de pobres. As crianças apesar de sua situação, estudam nas escolas públicas do município e cumprem com o seu direito à educação. Algumas crianças estudam no horário matutino e outras no vespertino.

O conselheiro tutelar discorre sobre o projeto de extensão da universidade:

Como conselheiro tutelar as maiores dificuldades encontradas é ver os problemas das crianças tomando um rumo sem resolução, ou seja, ver as dificuldades encontradas pela equipe do Lar em dar respaldo psicológicos adequados para essas crianças que carregam muitos traumas, que muitas das vezes se tornam irreversíveis. [...] Por isso, a importância do Projeto de extensão como a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul vem desenvolvendo na instituição, dando dignidade e carinho às crianças que tanto sofrem desprovidas da sorte que a vida lhe causa. (Leal, 2023).

O conselheiro tutelar lamenta a ausência de uma equipe com educadores sociais e psicólogos no lar das crianças para lidar com seus traumas, destacando a importância do projeto da UFMS e do trabalho dos acadêmicos com as crianças. Dentro do lar, é desafiadora a convivência e as relações, e percebe-se a necessidade de que haja profissionais capacitados, com formação para lidarem com as situações do dia-a-dia. Nas falas das cuidadoras reflete-se essas situações, mostrando um cenário complexo.

Sinto muito carinho e afeto por todos embora alguns são diferentes e com personalidade muito forte que dificulta minha interação com elas pelo fato que cobramos deles a respeitar as normas da casa, porque se não tem regras fica difícil o ambiente da casa. As brincadeiras que os acadêmicos da UFMS que trabalham com as crianças nos sábados são muito boas para as crianças já que eles ficam sem sair do lar sábado e domingo, algumas vezes tem algumas atividades fora de recreação, mas não é como este projeto que é todos os sábados. (Leal, 2023).

Em um outro relato outra cuidadora discorre sobre o comportamento das crianças

Tem crianças que se isolam ainda não querem brincar, tem uma aqui que não brinca porque fica o tempo todo ao lado do irmão de sete meses de vida que ainda está no berço, tão pequena e preocupada com o irmãozinho e fica ali do



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

lado dele triste e distante do mundo. Essas crianças sentem muita falta das famílias, isso é uma atitude de proteger o irmão. (Leal, 2023).

As crianças podem carregar marcas, traumas, elas precisam reescrever a sua história e ainda carregar um estigma de criança do lar.

Em outro relato de cuidadora se constatou questões de relacionamento entre eles, principalmente os adolescentes que em geral promovem alguns conflitos.

Eles brigam muito entre eles, principalmente os pré-adolescentes. Gosto muito do meu trabalho que exige muita paciência e diálogo, entendo que muito da rebeldia deles é da sua própria situação, eles são muito juntos apesar das brigas, é um ajudando o outro. [...]. Trabalhamos para não faltar nada para eles na medida que possível, aqui as tarefas é tudo dividido. Procuo conversar cobrando as responsabilidades da higiene pessoal na organização dos aposentos onde eles dormem para cada um manter limpo e organizado e funcionando com harmonia. (Leal, 2023).

Neste depoimento, a coordenação do PROESCA, também percebeu que durante atividade aos sábados estava acontecendo esses fatos de brigas entre eles e durante as reuniões semanais, depois de fazer o diagnóstico, surge a proposta da roda de história que proporcionou um momento prazeroso de boa convivência para as crianças no lar.

O trabalho e atividades dos acadêmicos fazem no lar é muito bom e faz muito bem para as crianças que brincam muito e até eu em certos momentos tenho vontade de participar das brincadeiras e tem vezes que participo isso ajuda muito, toda história que vocês contam eles comentam depois que vocês vão embora. (Leal, 2023).

Neste depoimento se percebe que não são só as brincadeiras que eles gostam, as leituras das histórias contadas também despertaram neles vivências, curiosidades e estimulam muito a imaginação deles e é isto um dos propósitos o de desenvolver a imaginação e a autonomia do pensamento.

Eu adorei brincar com eles e com vocês, são tardes de sábados maravilhosas. Na semana eles têm muitas atividades na escola e quando chegam da escola alguns tem atividades fora também em alguns projetos oferecidos pela prefeitura como políticas públicas. (Leal, 2023).

As ações da extensão universitária vêm, mesmo que a passos lentos, porém contínuos, contribuindo para aspectos importantes na formação das crianças e adolescentes. O interesse pela leitura, a aprendizagem e discussão sobre suas emoções, o direito ao brincar, a convivência educativa fora da escola, o acesso à alguns de seus direitos, tudo isso é fundamental para minimizar o impacto da situação em que se encontram, como crianças em situação de violação de direitos e institucionalizadas.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Experiências vivenciadas pelos estudantes acadêmicos da UFMS: relatos de experiência

Em 2023, acadêmicos deste projeto de extensão vivenciaram experiências significativas. A casa, inicialmente com 10 crianças e adolescentes, passou para 21 ao longo do ano, entre 4 a 14 anos, majoritariamente pretos e pardos, com histórias de violência e drogas. Os acadêmicos e coordenação criaram atividades lúdicas e educativas para promover interação entre crianças, adolescentes e educadores. As ações da educação social, enfatizando aprendizado por meio das brincadeiras, jogos e histórias, se destacaram por apresentarem caráter livre e espontâneo, complementando a formação das crianças além do ambiente escolar tradicional.

O acadêmico A relatou sobre a sua perspectiva na participação do projeto e sua visão acerca do que foi vivenciado:

Sinto a capacidade de colocar as teorias e fundamentos aprendidos na universidade em prática, estar perto da comunidade ajudando e mostrando que a universidade está a serviço da comunidade, além disso, penso que estar no meio dessa ação social, contribuirá imensamente com a minha formação profissional e pessoal, aprimorando minha percepção da realidade. Eu acredito que através dessa interação e relação da universidade com essa causa social, traz aos envolvidos a criação de um vínculo que a teoria não permite e estar envolvido na ação nos aproxima das realidades que as crianças enfrentam, com isso podemos ter sucesso de mudança na vida de algumas, pois a ação permite que as crianças se sintam acolhidas, amadas e muitas das vezes auxilia com a formação social e crítica delas. O maior aprendizado foi ver as dificuldades enfrentadas pelas crianças e poder na minha capacidade e alcance tentar aliviar e impactar a vida de cada uma delas, o maior aprendizado foi aprender com elas. Creio que ainda falta mais preparação do ambiente e dos profissionais, além de melhor acompanhamento com cada uma delas, tanto por parte afetiva quanto social, e isso contribuirá imensamente com a criação de força de vontade e superação por parte delas. (PROESCA, 2023).

O acadêmico A destacou a importância de trabalhar com essas crianças e adolescentes no auxílio à sua formação social e crítica, ressaltando que o maior aprendizado foi perceber as dificuldades enfrentadas por essas crianças e perceber a necessidade de uma equipe de profissionais para melhor acompanhá-las na superação de seus traumas. Acredita-se que, por meio deste projeto de extensão, a universidade demonstra a necessidade não apenas da teoria, mas também da prática, ao conhecer a realidade enfrentada por essas crianças. Assim, pode-se avaliar a importância das práticas pedagógicas para alcançar os objetivos.

A acadêmica B discorre sobre sua experiência no projeto:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Na hora das brincadeiras eles demonstram interesse e acabam nos ensinando formas diferentes de brincar. Acredito que melhorou a vida destas crianças na interação entre nós acadêmicos e a vida das crianças, o fato de levarmos brincadeiras que acaba ensinando elas algumas coisas e ver que isso pode ajudar ela em algum momento é bem gratificante. O meu aprendizado mais importante dessa experiência no projeto de extensão foi saber da realidade delas e conseguir levar um pouco de conhecimento a elas. Para mim interagir com as crianças, realizando brincadeiras ao ar livre na roda de leitura e jogos ou simplesmente oferecendo um abraço acolhedor, eu entendo que precisa para estas crianças se tornar pessoas que possa superar seus traumas do abandono e dos seus direitos violados, conversar sobre isso com elas pois muitas não sabem que foi errado que aconteceu com elas. Neste projeto de extensão da universidade federal eu achei uma experiência bem diferente pelo fato de ver outra situação fora da sala de aula e pelo desenvolvimento delas. (PROESCA, 2023).

Neste depoimento é possível perceber que a construção da teoria e prática dos acadêmicos que atuam no projeto de extensão são apoiadas nos eixos norteador com propostas de uma educação social e popular, também nos direitos das crianças e sua autonomia e sistematizando estas práticas pedagógicas libertadoras. Conforme Freire

[...] é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 120) .

O trabalho vem com um princípio norteador com propostas inovadoras e transformadoras sobre a perspectiva das crianças e sua realidade concreta e durante essas experiências no lar das crianças se valoriza as diversidades e as diferenças e a partir disso se procura em ações inclusivas fazer nas nossas atividades tornar as crianças protagonistas elas se sentindo participantes das brincadeiras dos jogos e das leituras nas rodas de conversas.

O trecho abaixo destaca um ponto importante sobre a necessidade de entender melhor as necessidades emocionais e psicológicas das crianças. A acadêmica C relata que brincadeiras e conversas, são instrumentos valiosos para a criação de vínculos e é uma ação gratificante.

É gratificante estar com as crianças e ver elas se divertindo, esparecendo seus pensamentos seus pensamentos com as brincadeiras e conversas. Nós sempre levamos atividades que são proveitosas para a sabedoria das crianças, como a leitura onde sempre é trabalhada a moral da história, ademais, assim como nós as crianças também adquirem um certo afeto por nós, se sentindo acolhidas. Buscamos sempre atender o lado pessoal da criança, conhecer sua realidade e suas qualidades, que, como no caso das crianças do lar,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

geralmente são diferentes das demais crianças da classe das escolas normais. Para mim interagir com as crianças, realizando brincadeiras ao ar livre na roda de leitura e jogos ou simplesmente um abraço acolhedor o afeto, de outras pessoas para elas dará conhecimento para que elas entendam o que sofrem não foi por culpa delas e assim possam ter oportunidade de seguir em frente e ter uma boa vida com apoio de outras pessoas. (PROESCA, 2023).

A formação do pedagogo e suas práticas nesta área não escolar traz diversos conhecimentos neste projeto de educação social e a convivência com estas crianças e adolescentes e a oportunidade de contribuir para o seu desenvolvimento para sua transformação de sujeitos de direitos respeitados, todas as atividades são direcionadas para o bem-estar deles como o afeto, o acolhimento e melhorar a interação deles com os acadêmicos e entre eles, com isso fazer valer o respeito às pessoas e aos seus direitos.

A acadêmica D ressalta:

Eu me sinto muito feliz neste projeto de extensão da universidade no lar da criança, é um espaço que aprendi muito tanto para minha vida profissional como para minha vida particular. Como acadêmica a minha interação com eles nas brincadeiras é muito gratificante e elas brincam muito e gostam da nossa presença todos os sábados na parte da tarde e acredito que quando elas se tornarem adultas vão lembrar de todos estes momentos. Esta experiência de trabalhar em contexto não escolar foi algo novo e importantíssimo para minha formação acadêmica. (PROESCA, 2023) .

Quando a acadêmica D menciona que, ao se tornarem adultos, lembrarão desses momentos, percebe-se um aumento na responsabilidade de oferecer o melhor. Deseja-se que não só as brincadeiras, jogos, pinturas e oficinas de música sejam lembrados, mas também que esses momentos contribuam significativamente para a formação de suas vidas. E como já dizia Paulo Freire:

Qual a herança que eu posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando eu já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso. (FREIRE, 1993, p. 140).

Considerações Finais

Ao relatar as incidências desenvolvidas pelos autores no contexto de um projeto de extensão, pode-se perceber que com a experiência apresentada demonstrou a importância dessa ação com os meninos e meninas em situação de violação de direitos. Foi possível perceber que tanto as crianças e adolescentes quanto os educadores que participam do projeto de extensão vivenciam a formação e acessam conhecimento que só é possível por conta desta experiência. O entendimento de princípios como o respeito, o compromisso, o diálogo, a participação e a inclusão na relação de ensino e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

aprendizagem. O estudo e construção de estratégias metodológicas diferenciadas para atuar com esse público e ainda a percepção de que o educar pode se dar em diferentes contextos além do escolar.

A partir dos relatos dos acadêmicos que vivenciaram o contato com crianças e adolescentes no projeto PROESCA, conclui-se que a proposta de acolhimento é essencial para a garantia dos direitos das crianças e a presença da universidade, por meio do projeto, na comunidade, pode permitir que os acadêmicos tenham contato com uma realidade muitas vezes desconhecida, que é muitas vezes marcada por exclusão social e estrutural, apesar das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado nas últimas décadas.

A proposta pedagógica vai além do brincar, jogar e contar histórias; deve ser marcante na qualidade de oferecer esperança, alegria, acesso à direitos e promover mudanças. Ela tem um compromisso social e crítico fundamental. Assim, essas experiências de trabalho com crianças e adolescentes contribuem para formar seres humanos mais atentos às questões sociais como a diversidade e saberes, de pessoas e de contextos, ações como esta, podem permitir que os estudantes que vivenciam essa experiência possam compreender e acessar conhecimentos que por vezes não estão no currículo de sua formação. Essa prática de educação social, como trabalho coletivo do projeto, visa proporcionar condições para que crianças e adolescentes explorem as virtudes de brincar, produzir artes, música, pintura e outras atividades, mesmo diante de condições materiais precárias em que vivem.

O projeto tem importância em um espaço não-escolar, e os acadêmicos poderão ser capacitados para desempenhar uma função de mediador e articulador da aprendizagem construindo espaços participativos, acolhedores, pois o papel do educador social não é só entender a realidade como método científico e sim entender essas relações sociais e suas interação com os sujeitos, no caso, as crianças e adolescentes como seres conhecedores e transformadores de suas realidades.

Referências

BENTO, Rilma. **A história de vida de crianças e adolescentes como mediadora da reintegração no contexto familiar**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18028>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**, Brasília 2009. Disponível em: Acesso em: 7 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEAL, Geraldo Barbosa. **Diário de bordo do projeto de extensão PROESCA.** Naviraí: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Manuscrito.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PROESCA. **Relatórios do projeto de extensão PROESCA.** Naviraí: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Manuscrito.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2004. 94p. ISBN 8515028816.

Eixo 7

Metodologias do Ensino Fundamental, Arte e Cultura



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA NO MOVA: intervenção com foco em ordem e classe dos números

Sarah Maria Bianchi Santos

UFSCar - sarahbianchi@ufscar.estudante.br

Vivian Bianca Inácio Matioli

UFSCar - vivianmatioli@estudante.ufscar.br

Klinger Teodoro Ciriaco

UFSCar - klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: O presente artigo resulta de um relato de experiência que transcorreu a partir da vivência das autoras em uma sala multisseriada do MOVA, abordando lacunas educacionais em Matemática com o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Fase Ensino Fundamental). Baseada em princípios de trabalho colaborativo, da Pedagogia de Projetos e Sequência Didática, a intervenção adotou tarefas práticas como criar listas de compras e explorar ordem e classe dos números. O objetivo foi integrar teoria e prática de forma reflexiva, adaptando o ensino às necessidades específicas das estudantes do grupo. A experiência destacou a importância de métodos educacionais



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

contextualizados e inclusivos, fortalecendo não apenas o aprendizado matemático, mas também habilidades sociais e a autoconfiança. O trabalho reforçou o papel crucial do professor como facilitador do aprendizado e a eficácia dos recursos didáticos para enriquecer o ensino em ambientes educacionais diversos como é o caso específico do MOVA.

Palavras-chave: MOVA. Educação Matemática. EJA.

Introdução

O trabalho em tela trata-se de um relato de experiência, resultado de uma intervenção no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Seu objetivo residiu em apresentar uma intervenção em uma sala multisseriada, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, que buscou exemplificar com as estudantes a identificação e a análise da classificação dos números naturais, compreendendo as classes e ordens, tendo em vista o uso dos números na vida cotidiana.

A escolha do tema fundamentou-se a partir de observações realizadas durante as aulas acompanhadas, onde se constatou que o grupo apresentou dificuldades em identificar a ordem e a classe numérica. Em diversas atividades de Matemática, notou-se que, embora as estudantes consigam resolver as equações propostas, enfrentam desafios significativos ao serem solicitadas a identificar os números, especialmente aqueles a partir da unidade da dezena. Tal dificuldade é particularmente evidente na decomposição dos números, onde se observa confusões frequentes. Por exemplo, ao mencionar o número "4568", é comum que algumas alunas cometam erros, escrevendo "4500608", ou seja, reconhecem a "numeração falada" e a transcrevem para o exercício escrito do numeral.

Delia Lerner e Patricia Sadovsky (1994) são autoras que destacam a complexidade do conceito de valor posicional e como isso pode ser uma barreira para os estudantes. As mesmas sugerem que a abordagem didática deve incluir atividades sequenciadas que ajudem os alunos a transitar do concreto para o abstrato, enfatizando a importância de contextos reais e problemas práticos para tornar o aprendizado mais significativo. Tais dificuldades revelam a necessidade premente de reforçar o ensino dos conceitos de ordem e classe numérica, visando proporcionar uma compreensão mais sólida e precisa desses aspectos fundamentais para o fomento da alfabetização e letramento matemático na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O ensino de Matemática para jovens e adultos apresenta desafios específicos, especialmente devido às lacunas educacionais que esse público-alvo carrega. Muitos enfrentaram dificuldades de aprendizagem e tiveram experiências negativas com a disciplina no passado, o que gera uma aversão ou desinteresse pela Matemática. Flávia Cristina Duarte Pôssas Grossi (2004), em sua pesquisa, visam compreender como as mulheres da EJA se apropriam das práticas matemáticas escolares durante o Ensino



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Fundamental na terceira idade. Para muitas delas, a Matemática escolar é analisada não apenas como disciplina acadêmica, mas como uma prática sociocultural que influencia suas identidades como aprendizes, buscando entender como as práticas matemáticas escolares e não escolares se entrelaçam na vida dessas estudantes.

Ao entender como essas mulheres percebem e utilizam a Matemática, tanto dentro quanto fora da escola, nos faz pensar em adotar estratégias pedagógicas que sejam significativas e contextualizadas, conectando os conceitos matemáticos ao cotidiano das alunas.

O letramento matemático por sua vez, é conceitualizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (2012) como:

Letramento matemático é a capacidade de formular, empregar e interpretar a Matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso ajuda os indivíduos a reconhecer o papel que a Matemática desempenha no mundo e faz com que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (Brasil, 2012, p. 100).

No entanto, parece que a presença e a importância da Matemática no dia a dia, muitas vezes, não são plenamente reconhecidas ou valorizadas pela maioria das pessoas. Segundo Rodrigues (2005), essa falta de percepção pode estar diretamente ligada à forma como a Matemática é ensinada e abordada nas instituições educacionais. Frequentemente, ela é apresentada de maneira abstrata e sem contexto, o que dificulta sua aplicação prática e a compreensão de como ela pode ser fundamental para resolver problemas do mundo real.

Com base nisso, na experiência em questão, planejamos realizar uma atividade focada na “classificação e ordem dos números”, destacando sua aplicação prática no dia a dia das alunas para facilitar o entendimento. Além disso, enfatizamos a importância de contextualizar esses conceitos numéricos. O letramento matemático está vinculado, no caso do campo numérico, com a ida ao supermercado, elaboração de lista de compras, verificação de preços e *marketing*, elementos estes que foram recorrentes em nossa interação com as alunas do MOVA diante da intervenção.

Assim, para relatar essa experiência, o trabalho foi estruturado em 5 seções, dentre as quais esta introdução inclui-se. A segunda seção, Metodologia, descreve a abordagem adotada, os instrumentos utilizados para coletar dados e a forma como os resultados serão analisados. A terceira seção "Descrição e análise dos dados", apresenta os resultados obtidos, acompanhados de figuras que visam ilustrar os dados de forma clara e compreensível. Por fim, as "Considerações Finais", espaço em que discutimos os principais achados, juntamente com os limites e desafios encontrados durante a proposta implementada na EJA.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Metodologia

O trabalho ora descrito trata-se de intervenção, em uma sala multisseriada do 1º ao 4º ano do MOVA, onde as estudantes, pelo que observamos, carregam lacunas educacionais em Matemática. Diante disso, o presente trabalho se pautou nos estudos da Pedagogia de Projetos (Hernández; Ventura, 1998) e Sequência didática (Zabala, 1998).

As observações no contexto do MOVA foram integradas como parte da disciplina de "Educação de Jovens e Adultos (EJA)" na licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Diferentemente dos outros cinco estágios obrigatórios da Matriz Curricular de nosso curso, no Mova experienciamos uma situação e realidade bem divergente das instituições de Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental regular. Enfrentamos a realidade da vida de muitas pessoas que precisaram abandonar seus estudos, seja para ter uma renda e trazer dinheiro dentro de casa, para casar, por gravidez, por "fugir" de casa ou apenas pela negação dos seus pais ao dizerem que estudar era besteira, à época.

Entrar em uma sala de aula e ouvir uma variedade de relatos de superação, onde pessoas compartilham suas histórias sobre a necessidade de acreditar em si mesmas após mais de trinta anos para voltar a estudar, e aprender aquilo que a sociedade considera o básico como ler e escrever, aprender a contar, é um exemplo de coragem.

Reconhecer e valorizar esse contexto possibilita que nós, na condição de licenciandas, exploremos novas abordagens, adaptando às necessidades específicas desses alunos(a) e colaborando de maneira mais assertiva para alcançar uma educação de qualidade. Portanto, perceber esse espaço de alfabetização e letramento como um ambiente para produção teórica e desenvolvimento pessoal é fundamental para melhorar a qualidade da educação.

Trabalhar em grupo no espaço da EJA pode ser promissor, principalmente pelo fato de que seu público-alvo teve muita coragem para voltar a estudar, depois de anos. O trabalho em grupo na EJA oferece um suporte emocional e motivacional essencial, muitos adultos enfrentam desafios ao retornarem à educação formal após um período afastados dos estudos. O ambiente de grupo proporciona uma rede de apoio onde podem compartilhar experiências semelhantes, superar dificuldades juntos e se motivar mutuamente para alcançar seus objetivos educacionais.

Portanto, ao conduzir intervenções com as alunas, a expectativa foi a de não apenas abordar o conteúdo, mas também implementar estratégias educacionais mais efetivas e adaptadas, introduzindo inovações e promovendo melhorias relevantes.

Na prática educacional onde o contexto dos(as) alunos(as) é negligenciado, a aprendizagem perde sua relevância, pois os conceitos são ensinados de forma desconectada das experiências dos estudantes, enfatizando apenas a memorização superficial. Esta abordagem não leva em conta as particularidades individuais dos alunos, falha em reconhecer seus ritmos de aprendizagem e não respeita suas identidades culturais, deixando de considerá-los como participantes ativos do próprio



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

processo educativo. Esse modelo, frequentemente encontrado no ensino tradicional, onde o professor assume o papel de "transmissor de conhecimento" e os alunos são vistos como simples "receptores", necessita ser reavaliado e substituído por metodologias que atendam melhor às demandas de um ambiente educacional em constante transformação.

Assim, foi elaborada uma intervenção que trouxesse o aprendizado de classe e ordem dos números visando a contextualização fora da sala de aula, trazendo mais ludicidade. O Quadro 1 exemplifica o que foi proposto.

Quadro 1- Etapas, atividade do(a) professor(a), atividade solicitada aos/às estudantes.

Etapas	Atividade do(a) professor(a)	Atividade solicitada aos/às estudantes
---------------	-------------------------------------	---



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

<p>Criação de uma lista de compras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa sobre a lista de compras e sua importância social; • Trazer o contexto social dos preços, falando sobre inflação, marketing dos super mercados, etc... • Explicar a próxima parte da atividade, no qual consiste em criar uma lista de compras; e • Ressaltar a importância da lista ser feita com números naturais e inteiros neste momento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada aluna deve criar uma lista de compras que contenha itens com valores que variam de 1 casa até 4 casas decimais, podendo escolher os valores desejados para cada item; • Garanta que elas utilizem o material pedagógico disponibilizado no dia para conseguirem compreender visualmente quais são as classes e a ordem; • Definir coletivamente quais alimentos elas vão querer fazer na lista de compras; e • Cópia da lista na folha disponibilizada.
<p>Explicação sobre a ordem e classe dos números.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o que são ordem e classe dos números para auxiliar na construção da lista de compras; • Compor e decompor os números com classe ordem; e • Explicar e manusear o material pedagógico. 	<p>Anotar a explicação no caderno para que elas tenham o conteúdo gravado.</p>
<p>Atividade integradora das etapas (30 minutos)</p>	<p>-Entregar as tabelas com até centena de milhar para as estudantes; e -Auxiliar na resolução das tabelas.</p>	<p>Resolver as tabelas para preenchimento de ordem e classe dos números.</p>

Fonte: Elaboração própria (2024).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Descrição e análise de dados

A análise de dados a ser apresentada seguiu o trabalho proposto por Hernández (1998), já que as alunas do Mova possuíam dificuldades de ler números a partir da casa da centena, fazendo uma decomposição dos números.

Hernández (1998) propõe uma abordagem educacional que coloca o ensino-aprendizagem a partir de um problema inicial ou tema gerador, os quais estão diretamente ligados ao contexto dos alunos. Esses temas devem ser escolhidos por sua relevância e significância para os estudantes, visando engajá-los de maneira mais profunda e pessoal no processo educativo.

Diante disso, a intervenção iniciou com uma roda de conversa discutindo a importância da lista de compras (gênero textual), e realizando perguntas como: "*Vocês sabem para que uma lista serve?*", "*Costumam fazê-lar com que frequência?*", "*Como a utilizam em seu dia a dia?*". Além disso, é importante destacar que quando as estudantes adentraram à sala de aula, entregamos encartes de supermercado e alguns materiais personalizados, que seriam auxiliares durante o processo de explicação e de atividade escrita na aula. À vista das perguntas, as alunas salientaram que utilizavam as listas principalmente para se organizarem com as compras do mercado, quando acabava algo em casa, a lista às vezes era uma forma de planejamento, principalmente para marcar os preços de cada mercado, e ver em qual lugar comprar cada coisa para economizar.

Diante desse diálogo, foi importante trazer o contexto social falando um pouco mais dos supermercados e dos preços. Um exemplo do que foi ressaltado foi a inflação, de quando há a mesma, o poder de compra da moeda diminui ao longo do tempo devido ao aumento geral dos preços dos bens e serviços. Isso significa que o mesmo valor monetário não compra a mesma quantidade de produtos como compraria anteriormente. Além disso, foi mencionado o *marketing* aplicado nos supermercados, que incluem estratégias como a colocação de doces nos caixas para estimular compras por impulso, a disposição de produtos complementares próximos uns dos outros, como macarrão, molho de tomate e queijo ralado no mesmo corredor (setor), e a localização estratégica de açougues e padarias no fundo da loja para incentivar os consumidores a percorrer todo o mercado. Essas estratégias visam aumentar as vendas e melhorar a experiência de compra dos consumidores, aproveitando o comportamento e as decisões de compra das pessoas.

A partir dessa introdução à aula, e do que iríamos ensinar e aprender, começamos a montar nossa lista de compras juntamente com as alunas, no qual elas foram citando comidas típicas de festa junina (estávamos nesta época do ano) e destacando o preço que elas achavam que aqueles produtos estavam no mercado.

Figura 1 – Montagem da lista de compras com as alunas.

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Foi importante construir esse passo a passo juntamente com elas, pois acreditamos que a educação é mais do que simplesmente dividir tarefas entre os alunos, é uma abordagem que valoriza a construção conjunta do conhecimento. Essa metodologia envolve o professor escrever na lousa junto com os alunos, em vez de deixá-los fazer isso sozinhos(as), como uma estratégia para promover interatividade e aprendizagem compartilhada.

Em continuidade, iniciamos a explicação de ordem e classe dos números na lousa, as estudantes se mostraram atentas à explicação, contudo, ainda meio confusas quando avançamos para a casa de milhares. Explicamos que assim como muitas coisas no mundo tinham uma ordem como, por exemplo, os meses do ano, o lugar que elas sentam nas carteiras todos os dias, os números também possuem uma ordem e estão presentes dentro de algumas classes que compõe três ordens cada uma. O sistema de numeração decimal organiza-se na base dez, onde cada posição em um número representa uma ordem (unidade, dezena, centena, dezena de milhar, centena de milhar, etc.). Isso significa que cada número possui um valor específico determinado pelo lugar que ocupa na sequência numérica (valor posicional). Por exemplo, no número 456, o "4" está na casa da centena, o "5" na dezena e o "6" representa a unidade.

Disso isso, instruímos as estudantes a mencionarem um número que era, então, escrito na lousa. Após escrever o número, identificamos sua classe e ordem, e solicitamos que mencionassem outro número para ser adicionado ao primeiro. Esse processo foi repetido sucessivamente. Por exemplo, se mencionavam o número 2, ele era colocado na casa da unidade, na primeira ordem. Se em seguida mencionavam o número 4, este se juntava ao número 2 previamente citado, formando o número "42" na casa da dezena, com duas ordens e na classe das unidades. Este procedimento continuava até alcançarmos a casa da centena de bilhões. Sempre deixando as alunas a fazerem parte do processo.

Ao terminar essa parte da aula, iniciamos na organização dos preços das comidas típicas de festa junina. Para isso, recorremos à uma atividade impressa juntamente a um recurso didático feito pelas autoras, para auxiliar no percurso. É importante destacar que mesmo com as alunas em roda, uma ajudando a outra, cada uma das estudantes ficaram com um dos recursos ilustrado na **Figura 2**.

Figura 2 – Atividade proposta.

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024).

Figura 3 – Recurso pedagógico utilizado para o auxílio da atividade.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024).

Recursos vêm como auxiliares no percurso de aprendizagem. A eficácia da prática pedagógica e do processo de aprendizagem depende, significativamente, da forma como esses recursos são transmitidos, orientados e maximizados, principalmente pelo professor. Ele atua como facilitador essencial não apenas neste contexto, mas em todos os processos educacionais.

Assim, diante da lista na lousa, colocamos os números no recurso pedagógico, passamos para a folha impressa, fazendo isso com todos os itens da lista e, ao final, somamos para ver quanto daria a compra.

A avaliação da aprendizagem foi conduzida de maneira processual e contínua, integrando as atividades pedagógicas propostas que visam não apenas mensurar o conhecimento adquirido, mas também fomentar o desenvolvimento integral das educandas. Essa avaliação considerou a participação ativa e o empenho demonstrado em rodas de conversa, a realização de atividades como a lista de compras, bem como a resolução da tabela de ordem e classe.

A intervenção foi uma experiência valiosa e desafiadora, não apenas para as alunas, mas também para as futuras professoras, pois permitiu uma compreensão mais profunda sobre a presença da Matemática no cotidiano escolar e suas diversas representações. Além de consolidar os conceitos matemáticos, as estudantes também aprimoraram habilidades sociais fundamentais, como comunicação eficaz e colaboração em equipe, competências essenciais em todas as áreas da vida. A proposta ressaltou a importância de adaptar os recursos educacionais às necessidades e interesses individuais dos alunos, criando um ambiente inclusivo para todos.

Considerações finais

A intervenção realizada na sala multiseriada do MOVA, explorou abordagens pedagógicas colaborativas e contextuais para promover aprendizagem significativa.

A partir da experiência vivenciada, fica evidente que o contexto diferenciado do MOVA demanda estratégias educacionais flexíveis e contextualizadas. A metodologia adotada enfatizou não apenas a exploração de conhecimentos matemáticos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e a valorização das experiências individuais das estudantes. A utilização de recursos como listas de compras e atividades práticas sobre ordem e classe dos números demonstrou conectar a Matemática ao cotidiano do grupo em que a proposta transcorreu, facilitando a compreensão dos conceitos abordados. Além disso, a reflexão crítica sobre o papel do professor como facilitador do aprendizado e a importância dos materiais didáticos como recursos complementares reforçaram a eficácia da intervenção.

Por fim, a intervenção não apenas reforçou a necessidade de metodologias inclusivas e adaptativas no ensino, mas também ressaltou a importância de reconhecer e valorizar o potencial educacional de ambientes como o MOVA. O aprendizado não se limita à sala de aula, mas é enriquecido pela troca de experiências e pela construção



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

conjunta de conhecimento, promovendo uma educação de qualidade e relevante para todos os envolvidos.

Referência

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2012 [recurso eletrônico]**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

GROSSI, Flávia Cristina Duarte Pôssas. Apropriação de práticas de numeramento por educandas idosas da EJA. *In: XXI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, Anais...* 2018. Belo Horizonte-MS. p.1-10.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LERNER, Delia; SADOVSKY, Patricia. Sistema de numeração: um problema didático. *In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. (Orgs.). Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1994. p.79-161.

RODRIGUES, Lourdes L. **A Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS PARA A INVESTIGAÇÃO SOBRE PSICOGÊNESE DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

José Wrigell

UFSCar - jwrigell@gmail.com

Klinger Teodoro Ciriaco

UFSCar - klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Neste artigo, a partir da propositura de um projeto de pesquisa de doutorado em educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apresentamos um recorte do mapeamento de teses e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

dissertações realizado na BDTD e catálogo da CAPES, no período de 2014 a 2023, com os descritores "Psicogênese da aprendizagem matemática" e "Pensamento aritmético", bem como filtros relacionados ao objetivo principal da pesquisa. A metodologia aborda a exploração, descrição, seleção e análise dos trabalhos. Pelos títulos, a busca evidenciou vinte e dois trabalhos. Destes, quatro estudos mostraram-se conectados ao objeto de nossa pesquisa. Após análise dos resumos e trechos, os estudos indicaram as dificuldades e demandas de estudantes e docentes no trabalho com as operações básicas e reafirmam a importância de conhecermos como as crianças aprendem Matemática.

Palavras-chave: Mapeamento. Psicogênese da Aprendizagem Matemática. Anos iniciais.

Introdução

Na busca por complexidade própria, o que não significa dificuldade, mas sim, a reflexão e construção de caminhos, processos e recursos que estejam mais atrelados e relacionados ao trabalho com Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos propomos a conhecer o que chamamos de Psicogênese da Aprendizagem Matemática. Salientamos que a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no curso de doutorado em educação, sob orientação do Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, cujo objetivo é compreender os estágios de aquisição da aprendizagem matemática das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que concerne às operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Sendo assim, quando uma pesquisa é iniciada, uma das etapas é o mapeamento daquilo que já foi produzido, pesquisado. Alguns podem afirmar que tal tarefa presta-se apenas para prestigiar o trabalho de nossos pares ou, ainda, que seja somente uma obrigação metodológica, quase uma burocracia acadêmica. Reconhecemos estas perspectivas, pois podem representar uma parcela dos pesquisadores.

Este artigo representa um recorte de mapeamento de teses e dissertações realizado em dois repositórios nacionais, no período demarcado de 2014 a 2023, com os descritores "Psicogênese da Aprendizagem Matemática" e "pensamento aritmético", e tem como objetivo expor as gratas descobertas deste processo.

Parafraseando Jean de Salisbury (pensador político, humanista e católico, autor das obras "*Policraticius*" e "*Metalogicon*"), ao falar de Bernard de Chartres (filósofo platônico francês, que dedicou-se a conciliar os pensamentos de Platão e Aristóteles) no livro *Metalogicon*, nós podemos ver mais e mais longe do que nossos predecessores, não por termos uma visão mais aguçada ou uma maior altura, mas sim, por sermos levantados e carregados sobre sua estatura gigantesca. O ser levantado e carregado faz referência ao conhecimento produzindo por tantos e que agora se dispõe e oferece a possibilidade de irmos além. Poupart, Pires, Groulx, Deslauriers e Mayer (2008, p. 134)



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

enaltecem este movimento quando afirmam que a "[...] prática se formula sobre uma concepção do conhecimento considerado como cumulativo, segundo o qual o progresso de um serve de partida para o outro".

O mapeamento de teses e dissertações também pode nos indicar tendências e preferências por temáticas, locais de profusão de pesquisa, participantes envolvidos e pessoas que mais se dedicam ao seu estudo. Os dados obtidos revelam, para além das questões quantitativas, reflexões qualitativas sobre a produção do conhecimento, como se configura e, principalmente, quem orienta os caminhos percorridos pela pesquisa nacional.

Há de se registrar a oportunidade de conhecer os recursos, técnicas e instrumentos envolvidos no ato de pesquisar e produzir conhecimento no Brasil, no campo da Educação Matemática. No entanto, Romanowski e Ens (2006) chamam nossa atenção para as limitações da realização de estados da arte, por apresentarem resumos com uma variedade de formatos, sendo até mesmo sucintos, confusos, sem informações sobre o tipo de pesquisa, procedimentos de produção de dados, falta de clareza nos objetivos e desordem metodológica.

Metodologia

Desta forma, metodologicamente seguiremos as etapas de exploração, descrição, seleção e análise das teses e dissertações que tratem do assunto e obedeçam aos critérios de restrição diretamente ligados ao objetivo geral de nossa pesquisa, em destaque, compreender os estágios de aquisição da aprendizagem matemática das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que concerne às operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão).

A exploração foi realizada em repositórios agregadores nacionais de teses e dissertações, de forma mais específica dos trabalhos disponibilizados para divulgação. Registramos título, autor, ano de publicação instituição de ensino superior, orientador, programa de pós-graduação e público alvo da pesquisa. Cabe ressaltar que utilizamos filtros para alinhamento com objetivo citado no parágrafo anterior. A exposição dos dados encontrados será realizada em tabelas e quadros, separadas pelos descritores e com legendas para melhorar o entendimento, fluidez e a experiência de aprendizagem.

Ferreira (2002) nos alerta sobre a ilusão de estarmos, ao termos contato com as pesquisas, recontando a história do conhecimento destacado, em especial aqueles apresentados em resumos, situação sinalizada anteriormente. Assim, é preciso ir além e interrogar que conexões foram e podem ser formadas para extrapolar a superficialidade dos indexadores acadêmicos.

Então realizamos um recorte de produções que representem o estudo sobre Psicogênese da Aprendizagem Matemática e o pensamento aritmético no período de 2014 a 2023, o que representa uma década de perquisição e discussão.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O mapeamento foi realizado entre os dias 18 de abril de 2024 e 20 de maio de 2024, em duas bases agregadoras de produções acadêmicas, de instituições brasileiras de ensino superior públicas e privadas, que oferecem cursos de pós-graduação stricto sensu acadêmico e/ou profissional.

Foram consultadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na busca de trabalhos, utilizamos dois descritores "Psicogênese da aprendizagem matemática" e "Pensamento aritmético", observando critérios e filtros que permitiram a relação com o tema central da pesquisa. Ressaltamos que nossa pesquisa apresenta propriedades que restringem a área e auxiliam o entendimento do objeto, entre elas, compreender a aprendizagem de operações básicas, de crianças matriculadas no 1º, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, em situação regular de aprendizagem.

Salientamos que as pesquisas em desenvolvimento ou em processo de defesa não foram incluídas no mapeamento, por este motivo o ano de 2024 não foi inserido neste panorama. Feita esta observação, seguiremos para a amostragem e discussão dos achados.

Análise dos dados

De acordo com a BDTD, utilizando o descritor "Psicogênese da aprendizagem Matemática", com busca em todos os campos (título; ano de publicação; autor; assunto; e resumo), no período de 2014 a 2023, nenhum registro foi encontrado, mesmo com a busca avançada e retirando-se as palavras "da" e "aprendizagem". A própria biblioteca sugeriu remover os filtros e as aspas para possibilitar uma busca mais ampla. Entretanto, ao se retirar as aspas, o foco do buscador voltou-se para o termo "Matemática" e "aprendizagem", tomando a palavra "Psicogênese" como secundária. Com estes critérios, o resultado da busca foi de quatro trabalhos, identificados abaixo:

Quadro 1: Quantitativo dos trabalhos na BDTD entre os anos de 2014 e 2024, com o descritor "Psicogênese da aprendizagem matemática".

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
001	Programação em <i>Scratch</i> na sala de aula de matemática: investigações sobre a construção do conhecimento de ângulo	ROCHA, Kátia Coelho da	Dissertação Mestrado Profissional
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Ensino de Matemática	Estudantes do EFAF
ORIENTADOR(A):		BASSO, Marcus Vinicius de Azevedo	
ENDEREÇO:		https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170328	

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
002			



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

	Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil	CAMPOS, Rebeca Ramos	Tese Doutorado Acadêmico
ANO 2017	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN)	Educação	Docentes do Ed. Infantil
ORIENTADOR(A): CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda			
ENDEREÇO: https://repositorio.ufrn.br/ispui/handle/123456789/27374			

N.º 003	TÍTULO	AUTOR	TIPO
	Da ação à reflexão: a solicitação do meio e a construção das estruturas lógico-matemáticas de crianças com dificuldades de aprendizagem	CARVALHO, Leonardo Crevelário de Souza	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO 2020	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
	Universidade de Campinas (UNICAMP)	Educação	Estudantes do EFAI e EFAF
ORIENTADOR(A): ARANTES, Valério José; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de			
ENDEREÇO: https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1149336			

N.º 004	TÍTULO	AUTOR	TIPO
	O número no espectro arquetípico: psicogênese do imaginário matemático	VALE, Pablo Rwany Batista Ribeiro do	Tese Doutorado Acadêmico
ANO 2023	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Psicologia	Não apresenta
ORIENTADOR(A): MELO JUNIOR, Walter			
ENDEREÇO: https://repositorio.ufjf.br/ispui/handle/ufjf/15927			

Fonte: Elaboração própria (2024).

Passamos à busca do mesmo descritor (psicogênese da aprendizagem matemática) no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se as mesmas configurações de busca, primeiramente com aspas. Nenhum registro foi encontrado para o termo buscado. Ao retirarmos as aspas e a palavra "da", apenas um resultado foi indicado, sendo o mesmo mencionado no item n.º 4 do quadro 1.

A busca por trabalhos com o descritor "Pensamento aritmético", na BDTD, localizou seis resultados, listados no Quadro 2:

Quadro 2: Quantitativo dos trabalhos na BDTD entre os anos de 2014 a 2024, descritor "Pensamento aritmético".



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
005	Invariantes operatórios e níveis de generalidade manifestados por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em tarefas não-rotineiras	BONI, Keila Tatiana	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	PARTICIPANTES
2014	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Ensino de Ciências e Educação Matemática	Estudantes do EFAI
ORIENTADOR(A): SAVIOLI, Angela Marta Pereira das Dores			
ENDEREÇO: https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/BONI-Keila-Tatiana.pdf			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
006	Tópicos de aritmética modular na educação básica: uma proposta de atividades	MARONESE, Diego Aparecido	Dissertação Mestrado Profissional
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2016	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Matemática	Estudantes do EM
ORIENTADOR(A): CARVALHO, Ana Márcia Fernandes Tucci de			
ENDEREÇO: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000208850			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
007	Software educativo: contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do ensino fundamental	TECCHIO, Fernanda Nardini	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2017	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Educação	Estudantes do EFAI
ORIENTADOR(A): SOARES, Eliana Maria do Sacramento			
ENDEREÇO: https://repositorio.ucs.br/handle/11338/2688			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
008	Introdução à álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da Teoria da Objetivação	GOMES, Luanna Priscila da Silva	Tese Doutorado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN)	Educação	Estudantes do EFAI
ORIENTADOR(A): NORONHA, Claudianny Amorim			
ENDEREÇO: https://repositorio.ufrn.br/ispui/handle/123456789/29327			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
009	Indícios de representações sociais de professores de matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas	FERREIRA, Maximilian Albano Hermelino	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2022	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Educação Matemática	Docentes do EFAI



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

ORIENTADOR(A):	MANRIQUE, Ana Lúcia
ENDEREÇO:	https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26027

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
010	O pensamento algébrico no 5º ano do ensino fundamental: explorando tarefas de valor omisso	MARQUES, Anailde Felix	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2022	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Educação Matemática e Tecnologia	Estudantes do EFAI

ORIENTADOR(A):	ALMEIDA, Jadilson Ramos de
ENDEREÇO:	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49220

Fonte: Elaboração própria (2024).

Retirando-se as aspas do termo pesquisado, foram encontrados setenta e dois resultados, porém, novamente, o foco distanciou-se do objetivo de nossa pesquisa. Pois, os termos são abrangentes e não expressam a cerne de nossa questão, apenas tratando de assuntos periféricos ou não relacionados. No entanto, ao aplicarmos os filtros "anos iniciais", "estudante", "aluno" e "criança", na busca avançada, a quantidade de trabalhos encontrados passou a ser apenas um, listado a seguir.

Quadro 3: Quantitativo dos trabalhos no catálogo da BDTD entre os anos de 2014 a 2024, descritor "Pensamento aritmético".

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
011	A concepção da habilidade de resolução de problemas aritméticos em livros didáticos do ensino fundamental: um olhar sob a concepção histórico-culturalista	SILVA, Anderson Felix	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN)	Educação	Anos iniciais

ORIENTADOR(A):	NUNEZ, Isauro Beltran
ENDEREÇO:	https://repositorio.ufm.br/handle/123456789/46498

Fonte: Elaboração própria (2024)

No catálogo da CAPES foram localizados mais quatro trabalhos, com o descritor "Pensamento aritmético", no período anteriormente mencionado, não indicados na BDTD. São eles:

Quadro 4: Quantitativo dos trabalhos no catálogo da CAPES entre os anos de 2014 a 2024, descritor "pensamento aritmético".

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
012			



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

	Pensamento aritmético: um experimento com estudantes do 6º ano do ensino fundamental	SCHAEFFER, Neide Alves	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2019	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Ensino de Ciências e Matemática	Estudantes do EFAF
ORIENTADOR(A): GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira			
ENDEREÇO: http://www.ppgcim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/353			

	TÍTULO	AUTOR	TIPO
N.º	Desenvolvimento do pensamento aritmético de um estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos	MILLI, Elcio Pasolini	Dissertação Mestrado Acadêmico
013			
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2019	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	Educação em Ciências e Matemática	Ed. de Jovens e Adultos
ORIENTADOR(A): THIENGO, Edmar Reis			
ENDEREÇO: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1124?show=full			

	TÍTULO	AUTOR	TIPO
N.º	Contribuições de uma sequência didática eletrônica na consolidação do pensamento aritmético no 6º ano do ensino fundamental	CARLESSO, Rosemary	Dissertação Mestrado Acadêmico
014			
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2021	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Ensino de Ciências e Matemática	Estudantes do EFAF
ORIENTADOR(A): GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira			
ENDEREÇO: http://www.ppgcim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/386			

	TÍTULO	AUTOR	TIPO
N.º	Relações entre o pensamento algébrico, geométrico e aritmético em um ambiente de produções colaborativas com o Geogebra a partir do uso da janela CAS	MATOS, Anaclei de Almeida Amaral	Dissertação Mestrado Acadêmico
015			
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2022	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Ensino de Ciências e Matemática	Docentes do EFAF
ORIENTADOR(A): WILLIAM, Vieira Gonçalves			
ENDEREÇO: https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&id=651&noticia=26249063			

Fonte: Elaboração própria (2024).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Ao se excluir as aspas do termo dantes pesquisado, o catálogo da CAPES mostra seis produções. Mais uma vez, salientamos que alguns resultados distanciaram-se do tema em discussão neste estudo, portanto, não serão incluídos no mapeamento.

Quadro 5: Quantitativo dos trabalhos no catálogo da CAPES entre os anos de 2014 a 2024, descritor "Pensamento aritmético".

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
016	Introdução ao estudo da aritmética e da álgebra no ensino fundamental	CIVINSKI, Daiana Dallagnoli	Dissertação Mestrado Profissional
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2015	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Ensino de Ciências e Matemática	Estudantes do EFAI
ORIENTADOR(A): BAIER, Tânia			
ENDEREÇO: https://bu.furb.br/docs/DS/2015/360425_1_1.pdf			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
017	Média aritmética: o uso das histórias em quadrinhos no ensino da matemática	QUEIROZ, Carlos Alex Barreto de	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2019	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Docência em Educação em Ciências e Matemáticas	Estudantes do EFAF
ORIENTADOR(A): NUNES, José Messildo Viana			
ENDEREÇO: https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13208 (não autorizada a divulgação)			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
018	Pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar para pesquisas científicas que contribuam para o aprendizado do que é proposto pela BNCC	MEDEIROS, Raquel Guimarães de	Dissertação Mestrado Profissional
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2021	Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	Matemática	Estudantes do EFAI
ORIENTADOR(A): MORAES, Gabriela Cotrim de			
ENDEREÇO: https://repositorio.ifsp.edu.br/items/f146305c-af3f-4c4a-a20a-336147d52ef0			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
019	Estratégias de Pensamento, Atitudes em relação à Matemática e Desempenho na Prova Brasil	MELLO, Telma Assad	Tese Doutorado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2015	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Educação	
ORIENTADOR(A): DIAS, Márcia Regina Ferreira de Brito			
ENDEREÇO: https://core.ac.uk/download/pdf/296884345.pdf			



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
020	Teoria dos números e criptografia RSA: uma proposta de ensino para alunos de Matemática olímpica	MACHADO, Anderson Pinheiro	Dissertação Mestrado Profissional
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2018	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Matemática	Estudantes do EFAF
ORIENTADOR(A): LAZZARIN, João Roberto			
ENDEREÇO: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16630			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
021	Expectativas institucionais no processo de ensino e aprendizagem de álgebra nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	ALVES, Anderson	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2019	Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN/SP)	Educação Matemática	Estudantes do EFAI e EFAF
ORIENTADOR(A): DIAS, Marlene Alves			
ENDEREÇO: https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/31947			

N.º	TÍTULO	AUTOR	TIPO
022	As relações entre a álgebra e a aritmética: uma análise comparativa entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular	CARVALHO, Ellen Cassiano de	Dissertação Mestrado Acadêmico
ANO	INSTITUIÇÃO	PPG	NÍVEL/MODALIDADE
2022	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Educação Matemática	EFAI e EFAF
ORIENTADOR(A): BIANCHINI, Barbara Lutaif			
ENDEREÇO: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/27244			

Fonte: Elaboração própria (2024).

O Quadro 5 nos apresentou produções que versam sobre aritmética, álgebra, pensamento algébrico, Prova Brasil, teoria dos números, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Porém, nenhuma ao menos tangenciou nosso objetivo nem teve como participantes principais nosso grupo de trabalho, crianças dos anos iniciais. Desta forma, consideramos que não havia contribuição relevante para nossa pesquisa. Ressaltamos que todas as produções demonstram alto nível de conhecimento, articulação e reflexão, apenas não tratam de assuntos diretamente relacionados com o nosso tema.

Considerações

Após leitura do resumo e trechos das produções, encontramos em quatro estudos, algum tipo de pertinência direta com nossa pesquisa. Assim, as expomos



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

abaixo, analisando suas contribuições. Os outros sete estudos descartados apresentaram caminhos divergentes de nosso mapeamento, pois abordavam temas, assuntos e perspectivas diferentes do pensamento aritmético.

Muitos podem considerar o mapeamento de estudos como pura burocracia acadêmica ou tributo aos pares. Em parte, talvez estejam certos, mas preferimos considerar esta etapa como uma grata surpresa. Para além de identificar pontos de conexão e alinhamentos teóricos, foi possível ampliar a compreensão do tema, da questão de pesquisa, das metodologias e recursos e, também, estabelecer perspectiva para a investigação.

Os quatro estudos analisados com mais rigor representam o cuidado, a dedicação e a responsabilidade acadêmica que o tema merece. São pesquisas que indicam as dificuldades e demandas de estudantes e docentes no trabalho com as operações e reafirmam a importância de conhecermos como as crianças recebem, processam, apreendem e comunicam seus saberes matemáticos. Vale ressaltar a complexa configuração de habilidades necessárias para que uma criança construa sua compreensão e ação dentro de contextos escolares e além. Bem como a primazia da reflexão sobre os ambientes numeralizadores e os recursos didático-pedagógicos que selecionados por docentes e instituições.

Carvalho (2020) discute a intervenção psicopedagógica no desenvolvimento das estruturas operatórias, com estudo piloto da situação, diagnóstico inicial e proposição de intervenções, fases guiadas pelo estudo de Jean Piaget, marca que também encontraremos nos demais estudos. Aborda ainda a necessidade da discussão sobre espaços democráticos de aprendizagem que alcancem o desenvolvimento particular da criança.

Tecchio (2017) inseriu a discussão sobre o pensamento aritmético no viés dos estudos de Vygotsky, baseando-se na mediação, na interação, nos saberes existentes, na possibilidade de avançar nesta aquisição, ressaltando a importância da contextualização dos conceitos em situações-problemas. O autor ainda adaptou um esquema que representa o método clínico de Piaget para entrevistas. A aproximação entre Piaget e Vygotsky vislumbra uma maneira relevante de construção dos saberes.

Schaeffer (2019) contribuiu para nossa pesquisa apresentando Lins e Gimenez (1997) e o estudo sobre pensamento aritmético e as habilidades necessárias para que aconteça. Chama-nos atenção a abordagem curricular, pois, ao se realizar pesquisa em escolas públicas, as diretrizes didático-pedagógicas não podem ser ignoradas, sob pena de perder a conexão com o contexto de aprendizagem das crianças.

Carlesso (2021) ressalta com seu trabalho a importância das sequências didáticas na construção de conhecimento, mesmo que a plataforma utilizada seja digital, pois nos oferece a possibilidade de adaptar aquilo que atrai a criança para o jogo manipulável. Salientamos ainda a discussão sobre representação mental em situações de aprendizagem numérica intermediadas pela linguagem.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Em última análise, porém de extrema importância, ficou nítida a presença dos estudos de Jean Piaget em todas as dissertações e teses analisadas que versam sobre número, operações ou pensamento aritmético. Desta forma, torna-se imperativo que Piaget também esteja entre nosso referencial teórico.

É prudente que façamos a autocritica de nossa tarefa, apontando as limitações e lacunas. Como se trata de um mapeamento para a construção de uma tese, as informações são igualmente limitadas pelo tempo e também sujeitas ao erro. A pretensão de defesa é março de 2027, ou seja, haverá uma lacuna de três anos entre a tarefa de mapear e a data limite supracitada. Muito pode estar sendo construído e ignorado por nós, por não estar disponível na Internet. Assim, reconhecemos a necessidade de atualização e novo refinamento desta etapa. Destarte, concluímos esta etapa com a certeza de que estamos no rumo certo e bem acompanhados.

Referências

CARLESSO, Rosemary. **Contribuições de uma sequência didática eletrônica na consolidação do pensamento aritmético no 6º ano do Ensino Fundamental.**

Orientador: GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. 2021. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil. Canoas/RS.

CARVALHO, Leonardo Crevelário De Souza. **Da ação à reflexão: a solicitação do meio e a construção das estruturas lógico-matemáticas de crianças com dificuldades de aprendizagem.** Orientador: BIANCHINI, Barbara Lutaif. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

LINS, Rômulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra para século XXI.** São Paulo: PAPIRUS, 1997.

POUPART, Jean; PIRES, Alvaro; GROULX, Lionel Henri; DESLAURIERS, Jean-Pierre; MAYER, Robert. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SCHAEFFER, Neide Alves. **Pensamento aritmético: um experimento com estudantes do 6º ano do ensino fundamental.** Orientador: GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil. Canoas/RS.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

TECCHIO, Fernanda Nardini. **Software educativo**: contribuições para o desenvolvimento do pensamento aritmético nos anos iniciais do ensino fundamental. Orientador: SOARES, Eliana Maria do Sacramento. 2017, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS

Natally Ariane Frederichi Lobo

natallyfrederichi4@gmail.com

Célia Regina De Carvalho



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

celia.carvalho@ufms.br

Resumo: Esta pesquisa visa analisar a opinião de professores sobre a alfabetização de estudantes indígenas em escolas públicas de Naviraí/MS. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por meio de entrevista semiestruturada com quatro professores alfabetizadores de escolas enfocando três aspectos-chave: a questão linguística, o planejamento pedagógico e a formação docente. Ao investigar a realidade da educação de alunos indígenas na rede municipal de Naviraí/MS, os resultados apontam que os professores reconhecem as dificuldades específicas, como as barreiras linguísticas e a falta de preparo para entender a cultura indígena. Isso destaca a necessidade de programas de formação para capacitá-los a lidar com a diversidade em suas salas de aula. O estudo revela desafios enfrentados por professores, alunos e o sistema educacional na rede municipal de Naviraí/MS, destacando a importância de abordagens sensíveis à diversidade cultural e linguística na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Indígena; Alfabetização; Professor; Aluno indígena.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a opinião de professores sobre o processo de alfabetização de estudantes indígenas de escola pública da cidade de Naviraí/MS. A migração das comunidades indígenas para áreas urbanas cria um ambiente educacional complexo, onde questões linguísticas, culturais e de adaptação são cruciais. Para isso, realizamos entrevistas com quatro professores que atuam nesse contexto. A escolha desse tema foi motivada pelo interesse em compreender os desafios enfrentados pelos professores e a necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade cultural.

O estudo busca destacar os desafios, as estratégias pedagógicas utilizadas e os recursos disponíveis para apoiar a educação indígena. A relevância desse estudo reside na promoção de uma educação inclusiva e respeitosa, contribuindo para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e sensíveis às particularidades dos alunos indígenas em contextos urbanos.

A formação do professor alfabetizador da educação básica

A formação do profissional da educação básica tem como finalidade atender os diversos níveis de desenvolvimento na educação, com capacidade de mediar prática e teoria. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos diz que:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil 2005, p. 26).

O profissional da educação ao longo do tempo foi ganhando um papel de formador não só de conhecimentos básicos, mas também o de possibilitar a construção de uma sociedade de bem-estar para todos. O que coloca um peso e uma responsabilidade muito grande tanto nas instituições formadoras, quanto nos profissionais formados.

Gatti (2020, p.17), diz que

[...] a formação de professores requer, também, propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas, dado que as pessoas em formação para a docência já trazem seus próprios conceitos e representações sobre escola, ensino, aprendizagem, alunos, docência, avaliação etc.

Na prática, a educação requer envolvimento e transmissão de emoções e conhecimentos de todos os envolvidos, compreender e discutir se tornou algo necessário. Para Gatti (2014, p. 35), “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos”.

A Constituição Federal de 1988, no Brasil, estabelece a garantia de uma educação diferenciada, bilíngue e específica para os povos indígenas. Esse reconhecimento está em consonância com os direitos dos povos indígenas à preservação de suas culturas, línguas e tradições, bem como com a busca pela superação das desigualdades históricas enfrentadas por essas comunidades na área da educação (Brasil, 1988).

Sabe-se que nas comunidades indígenas a educação é trabalhada de uma forma diferente, ela é passada de geração para geração, as crianças acompanham os mais velhos em seus afazeres do dia a dia e assim vão aprendendo a rotina da comunidade.

Para Paiva, Soares e Souza (2019, p. 10),

A educação indígena ou educação tradicional, como é conhecida entre os índios, é aquela pela qual os conhecimentos são repassados de geração a geração entre os nativos dentro da aldeia. Esses conhecimentos são transmitidos pelas pessoas mais velhas, por meio de histórias e rituais, ou seja, é todo conhecimento que ocorre dentro da comunidade, não se fazendo necessário professores com formação específica para ensinar as crianças.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Quando esses alunos indígenas precisam sair de suas comunidades e precisam estudar em uma escola não indígena com professores não indígenas, tanto eles como seus professores passam por um processo de adaptação e de construção de um novo processo escolar. O professor não indígena deve buscar entender a cultura, história e tradições das comunidades indígenas com as quais trabalha..

Assim sendo, Fleuri (2001, p. 3) pontua que a complexa relação cultural e social requer novas formas de desenvolver a educação. E que a interculturalidade se divide em monoculturalismo e o multiculturalismo.

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugue as minorias culturais e de outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade.

Paiva, Soares e Souza (2019, p. 17) trazem uma reflexão clara sobre o papel do professor não indígena durante o processo de alfabetização do aluno indígena em contextos urbanos

Para que o processo de alfabetização e letramento das crianças indígenas ocorra em escolas urbanas, na perspectiva de respeitar o universo de peculiaridades tais como a cultura, identidade e diversidade da criança indígena, é imprescindível que os professores que atuam junto aos alunos, possam receber formação acerca das necessidades apresentadas quanto à alfabetização de tais crianças em sala de aula, sempre com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos discentes, por meio de sua linguagem, valores e costumes, sem impor a cultura dos não-indígenas sobre eles.

O professor deve buscar oportunidades de formação continuada relacionadas à educação indígena, multiculturalismo e diversidade. Isso o ajudará a se manter atualizado e aprimorar suas habilidades.

A legislação educacional brasileira estabelece diretrizes específicas para a educação escolar indígena, reconhecendo a importância de uma abordagem diferenciada e culturalmente sensível para atender às necessidades das comunidades indígenas. Segundo o Programa Parâmetros e Ação Educação Escolar Indígena de 2002,

A constituição brasileira de 1988, assegurou-se aos povos indígenas o direito à uma educação escolar diferenciada. Esta acontece pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas, que se materializa com calendários escolares adaptados às



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

atividades do povo, no uso de materiais didáticos próprios e na docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades (Brasil, 2002, p. 5).

Como previsto na Constituição Federal de 1988, no Art. 231 os indígenas têm o direito de permanecerem como são, com suas línguas, culturas, religiões e tradições, com esse reconhecimento eles podem utilizar suas línguas maternas o que contribui de forma exponencial nos processos de aprendizagem escolar de afirmação étnica e cultural dos povos indígenas, proporcionando assim fundamental assimilação e integração (Brasil, 1988).

Não existe nenhuma lei ou legislação que defina o aprendizado de alunos indígenas em escolas urbanas, como afirma Paiva, Soares e Souza (2019, p. 18),

Pode-se dizer que apesar de não haver uma política educacional específica para as crianças indígenas em escola urbana, é possível sim que ocorra um processo educativo junto a tais alunos, basta realizar um trabalho que considere o indígena como ser que possui peculiaridades culturais, sociais e educativas que devem ser respeitadas e valorizadas ao longo do processo de alfabetização e letramento.

A legislação brasileira demonstra o compromisso com a promoção de uma educação escolar indígena diferenciada, respeitando a diversidade cultural e linguística dessas comunidades e define diretrizes para a valorização das línguas e culturas indígenas e a formação de pessoal especializado, contribuindo para o desenvolvimento de currículos específicos e materiais didáticos diferenciados. Apesar de não haver uma política educacional específica para crianças indígenas em escolas urbanas, é possível proporcionar educação a esses alunos. Isso requer um trabalho que leve em consideração as peculiaridades culturais, sociais e educacionais dos indígenas ao longo do processo de alfabetização e letramento.

A criança indígena e o processo de alfabetização em escola urbana

Nesta seção, exploraremos como o processo de alfabetização para crianças indígenas em ambientes urbanos vai além da aquisição de habilidades linguísticas. Vamos analisar as complexidades envolvidas nessa jornada educacional, considerando a importância de abordagens sensíveis à cultura e estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem a riqueza da diversidade étnica e cultural presente nas comunidades indígenas.

Quando se fala em alfabetizar alunos indígenas, Salles (2014, p. 8) nos traz que “o uso da língua indígena inicialmente na alfabetização é um recurso para a revitalização da cultura própria da etnia”.

A justificativa da alfabetização na língua indígena como um mecanismo significativo de reforço e coesão étnica, de valorização da cultura indígena,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

repousa nas afirmações do tipo: “é importante para o índio ver que sua língua vale tanto quanto a do branco” ou a “língua indígena escrita está mais próxima da estrutura do pensamento indígena, e assim é capaz de melhor reproduzir os mitos, a sua cultura”.

Mas quando a criança se encontra em uma escola urbana Vieira (2015, p. 205) ressalta que:

É importante frisar que a presença das crianças indígenas na escola traz para o espaço escolar uma certa irritação e inquietação. Sua presença faz com que a instituição realize algum tipo de deslocamento na sua maneira de agir e se posicionar. A irritação e a inquietação acontecem porque a escola precisa sair da sua zona de conforto e, com isso, questionar e refletir sobre a presença do outro, desse outro que quebra a normalidade e a homogeneidade do ambiente escolar.

Segundo Paiva, Soares e Souza (2019, p. 14),

[...] a criança indígena ao adentrar e participar da vida social dos não indígenas, bem como de seu processo educacional está à mercê da apropriação de outra cultura que não pertence ao seu imaginário, perdendo a identidade que foi construída no seio do povo, já que deverá adequar-se aos valores culturais, sociais, políticos que a sociedade não indígena prega em sua distinta “cultura hegemônica”.

O que podemos perceber é que esse processo se torna “difícil” tanto pelo aluno que traz consigo uma identidade de sua cultura que por, muitas vezes, se vê silenciada pelos não indígenas, e um professor que não foi preparado para lidar com essa criança que vem com toda essa carga cultural diferente. Este processo precisa despertar neste aluno a vontade de ser alfabetizado, uma das formas é fazer com que ele se reconheça em suas atividades. O respeito à diversidade e a valorização das identidades culturais são essenciais para garantir um processo de alfabetização bem-sucedido e culturalmente inclusivo

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa para investigar a metodologia de alfabetização de alunos indígenas por parte de professores não indígenas do ensino regular. A escolha por essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e detalhada dos métodos, desafios e perspectivas dos professores envolvidos. A ênfase na qualidade das informações obtidas por meio de entrevistas com professores de escolas municipais em Naviraí/MS justifica a escolha do método qualitativo, uma vez que ele permite explorar as nuances, percepções e experiências dos educadores, oferecendo uma visão mais rica e contextualizada sobre a alfabetização de alunos indígenas por professores não indígenas.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Resultados E Discussões

Em Naviraí, existem seis escolas municipais que integram alunos indígenas em sua grade curricular. Para esta pesquisa, foram selecionadas duas dessas escolas devido à representatividade do número de alunos indígenas na região. Uma delas está localizada próxima à comunidade indígena Tekohá Mboreviry. Uma das escolas atende a um grupo de (26) crianças indígenas, enquanto a outra atende a (23) crianças indígenas.

Inicialmente foi questionado sobre a opinião dos entrevistados a respeito da presença de alunos indígenas em suas turmas. Os professores responderam: “O aluno indígena é tratado como qualquer outro, da mesma forma que é tratado os outros alunos” (Professora 1, 2023); “A questão da receptividade foi a mesma para outras crianças, a mesma postura” (Professor 2, 2023); “Na verdade, a gente o recebe como recebe todos, da mesma forma, só que eles apresentam muita dificuldade” (Professora 4, 2023).

As respostas dos professores sugerem que, de acordo com a perspectiva deles, os alunos indígenas são tratados de forma igualitária, recebendo a mesma atenção e respeito que os outros alunos na sala de aula. No entanto, também é evidente que os professores reconhecem que esses alunos podem enfrentar desafios específicos durante o processo de aprendizado. Esse reconhecimento é crucial, pois, como destacado por Paiva, Soares e Souza (2014, p. 16), quando os professores estão comprometidos em defender a diversidade cultural e a identidade indígena na sala de aula, os alunos se sentirão mais seguros ao enfrentar a possível discriminação, já que podem afirmar com confiança sua identidade indígena, que possui peculiaridades a serem respeitadas e valorizadas, assim como qualquer outra cultura presente na sociedade.

Quando indagados se dentro do município existe algum projeto que auxilia tanto professores quanto alunos, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Olha, eu acredito que essa coordenação que tem ali, eu acredito que seja um projeto voltado para isso. Por outro lado, eles nunca chegaram na gente, no professor, nós nunca tivemos uma preparação com esse povo, inclusive a gente ia ter, mas a pessoa não apareceu, não compareceu eu não sei te responder com clareza se isso seria especificamente para a sua pergunta um apoio para o professor ou seria no geral. Mas respondendo ali, a gente não recebe nada. Esse que não acontece? (Professora 1, 2023);

Há um projeto no nosso município, confesso que não conheço, eu sei que ele existe. Eu não sei, até por não ir atrás também, mas eu sei que há a realização desse projeto. Não posso dizer que não atende professor porque nunca fui informado também, talvez até atenda, mas nunca foi repassado para mim (Professor 2, 2023);



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Existe, mas nunca chegou na escola, eles falam que existe. Tinha uma moça que falou que iria visitar as escolas, mas nunca apareceu. Daí esses dias lá no Marechal, porque eu dou aula no Marechal, falou que ela ia fazer uma formação com a gente. Uma formação com os professores. Não com os alunos. Aí chegamos lá, e essa professora apareceu? Ela não apareceu (Professora 3, 2023);

Na verdade, até tem um projeto, mas eu ainda não conheço, não conheço a pessoa que faz esse atendimento. Pelo que entendi o projeto atende só o aluno, mas não tenho certeza (Professora 4, 2023).

As respostas dos professores apontam para um conhecimento geral sobre a existência de um projeto voltado para a educação indígena no município. No entanto, a incerteza quanto à natureza e ao público-alvo desse projeto levanta questões sobre a falta de clareza e comunicação em relação às iniciativas educacionais destinadas às comunidades indígenas. Isso sugere uma possível lacuna na divulgação e no entendimento das propostas voltadas para esse grupo específico de alunos, o que pode impactar a eficácia e o alcance dessas iniciativas.

No mesmo questionamento, buscou-se compreender como o professor organiza seu currículo e faz o planejamento de suas aulas. Podemos ressaltar na fala dos entrevistados a mesma exclamação, que o planejamento vai se adequando de acordo com o que se trabalha em sala e com a dificuldade encontrada pelo aluno, mas que o planejamento já vem pré-estruturado pela coordenação pedagógica das instituições.

Na questão do planejamento a gente vai trabalhando e você vai adequando de acordo com a necessidade dele, por exemplo essa minha aluna ela precisa muito da individualidade, ela precisa muito de mim, que eu a atenda, já tentei colocar junto com outro colega para ter aquela interação não deu certo, cada um ficou para um lado. Então aí eu a deixo mais próxima de mim e atendo ela na individualidade (Professora 1, 2023).

Vale ressaltar que a resposta da professora 1 indica uma abordagem de planejamento flexível e adaptável às necessidades dos alunos. Embora o planejamento possa ser pré-estruturado pela coordenação pedagógica das instituições, os professores reconhecem a importância de fazer ajustes conforme a evolução das aulas e as dificuldades encontradas pelos alunos.

Buscou-se também compreender como os professores avaliam o processo de alfabetizar os alunos indígenas e se elas acreditam que o fato desses alunos estarem em áreas urbanas contribui para a aprendizagem deles. Destacamos na fala da professora 1 que relata a dificuldade da aluna em aprender. Quanto a estarem em áreas urbanas relata que:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

De fato, contribui sim, no geral, só que assim, se ele vem para a escola desde a primeira vez, desde o primeiro ano ou talvez na educação infantil é muito mais fácil, porque aí ele já vem com o histórico mais adaptado, quando chega a minha turma. No caso dessa menina aluna minha, ela saiu da aldeia para vir para cá, então ela tem a questão da adaptação, tanto a dela quanto a minha, e a dos outros alunos também, por que a gente não compreende muito a questão deles lá, o mundo é diferente para eles é totalmente diferente, foge da realidade dela.

Os professores 2 e 3 acreditam que o processo de alfabetização deles deveria ser feito dentro da realidade, cultura e habilidade que eles têm. O professor 4 menciona que é necessário ter um apoio maior para trabalhar em sala com essas crianças.

Quanto ao fato da convivência em áreas urbanas o professor 3 informa que:

Para conhecer novas culturas, só não ficar aquele mundinho deles ajuda, só que saiu daqui a realidade já é outra deles, então é só aqui dentro da escola mesmo. Eles são muito observadores, o mundinho deles é só observar, agora eles estarem interagido é raro. Aqueles que saíram da cultura desde pequeno já interagido com os outros da cidade, os que já nasceram dentro da cidade, daí já é diferente. Os que moram na aldeia vem e volta para a aldeia, eles são perfis em diferentes.

As observações dos professores revelam a necessidade premente de uma formação mais específica e preparatória para lidar com a diversidade cultural e as peculiaridades dos alunos indígenas, especialmente aqueles que se encontram em ambientes urbanos. O destaque dado à falta e preparo para compreender plenamente a realidade desses alunos aponta para a carência na formação docente.

Essa lacuna na preparação dos professores ressalta a urgência de programas de formação continuada que possam capacitá-los não apenas em técnicas de ensino, mas também na compreensão e respeito às diferentes culturas presentes em seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, a fala dos professores está alinhada com a visão de Troquez e Silva (2020, p. 20), que afirma que,

[...] em um contexto de diversidade étnica, o reconhecimento do outro e a aceitação das diferenças, sem entendê-las como elementos de inferiorização ou estigma, promovem uma real democracia na educação. Um relacionamento de respeito à alteridade (do outro) possibilita a desconstrução de estereótipos e quebra barreiras no ambiente escolar. Portanto, essa perspectiva ressalta a importância da integração respeitosa das diferenças culturais no ambiente educacional.

Segundo os relatos feitos pelos professores, os alunos indígenas são tratados de forma igualitária, mesmo assim podemos destacar em suas falas a necessidade de uma melhor formação docente para atender as especificidades deste grupo de alunos. Cabe salientar que os professores mencionam a existência de projetos para alunos indígenas,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

mas a natureza e o alcance desses projetos não são claros. E que a falta de preparação específica e planos de aula adaptados para alunos que não falam português é evidente. Em relação a adaptação à cultura escolar urbana os professores veem como um desafio para seus alunos, pois o contexto urbano pode beneficiar a aprendizagem, mas os alunos que vêm das aldeias podem enfrentar dificuldades de adaptação sendo assim, a interação entre os alunos indígenas e não indígenas se torna limitada.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo entender o processo de alfabetização de alunos indígenas na educação pública de Naviraí/MS. Destacou-se a importância do papel do professor como mediador crítico do conhecimento e da necessidade de formação bilíngue contínua para garantir um desenvolvimento pessoal e profissional adequado aos alunos.

As entrevistas com professores revelaram desafios, como a falta de preparo na elaboração de planos pedagógicos e a necessidade de sensibilidade cultural para lidar com a diversidade linguística e cultural. A pesquisa enfatizou a importância da formação específica para lidar com alunos indígenas, incluindo o ensino de línguas indígenas e a compreensão da vida nas aldeias e áreas urbanas.

Os professores reconhecem a necessidade de estratégias de comunicação e formação contínua para lidar com os desafios únicos enfrentados pelos alunos indígenas, visando uma educação inclusiva e de qualidade.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **As leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília.2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf> Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Apresentacao%20miolo.pdf> / Acesso em: 04 out. 2023.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, 2001. Disponível em:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf/> Acesso em: 04 de outubro de 2023.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: A relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100015&lng=pt&nrm=iso/ Acesso em: 04 out. 2023.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto; SOARES, Maria das Graças Pereira; SOUZA, Elizabeth Cristina Siel. **O processo de alfabetização e letramento da criança indígena e em uma escola urbana de Parintins-AM**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID6959_01102019233721.pdf/. Acesso em: 04 out. 2023.

SALLES, Jakeline Silva. **Alfabetização de alunos Indígenas**. Curitiba 2014.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Tese (Doutorado em Educação) (2015). Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15498-carlos-magno.pdf/> Acesso em: 6 novembro 2023

Feira de ciências: importância no letramento científico e bilíngue



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Dinah Vitória dos Santos Madruga

(UFMS dinah.vitoria@ufms.br)

Pâmela Rafaela do Prado

(CHB pamelarafaelaprado@gmail.com)

Patricia Robertson

(CHB patricia@harmoniabilingue.com.br)

Resumo: O letramento científico é necessário para o desenvolvimento dos alunos como seres críticos e reflexivos. As áreas das ciências têm a habilidade de trabalhar tal aspecto com maestria. Este trabalho teve por objetivo expor nossas reflexões de uma ação de ensino que almejou desenvolver o pensamento científico dos alunos utilizando a aprendizagem baseada em projetos, ensino integrado de conteúdo e língua e o uso de feira de ciências. Para tal, organizamos projetos relacionados ao crescimento de plantas, organismos geneticamente modificados, fertilizantes e defensivos agrícolas para que os alunos de nono ano desenvolvessem um delineamento e a pesquisa em si. As aulas de projeto eram trabalhadas concomitantemente com o desenvolvimento do conteúdo. Nossos resultados mostraram que os alunos aprenderam conteúdos que talvez não aprendessem fora dessa situação, o método ativo se mostrou uma excelente ferramenta para o ensino bilíngue. Tal pesquisa contribui para o uso de metodologias ativas como forma de ensino.

Palavras-chave: Ensino de ciências, Ensino de inglês, abordagem multimetodológica.

Introdução

As feiras de ciências têm um papel significativo no letramento científico dos alunos, além disso, contribuem para o desenvolvimento de múltiplas habilidades dos alunos, como a comunicação, pensamento crítico-científico, organização e, no caso deste trabalho, o bilinguismo (inglês). Feiras de ciência promovem uma formação de via de mão dupla: como espaço construtor do aluno como um ser pesquisador, envolto de questionamentos e interrogações próprias, sujeito crítico do conhecimento e também do meio social, de formação ativa no desenvolvimento cidadão e, como espaço de formação contínua do professor (Farias e Gonçalves, 2007), este atuando na via oposta do sistema tradicional, desenvolvendo as características de professor pesquisador, mediador e reflexivo, potencializando habilidades e incentivando os interesses dos alunos (Freire, 1996). Para Farias e Gonçalves (2007, p.31)



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

“Nesta constante busca pelo conhecimento, num processo interminável de nossos “vir a ser”, nós, professores, juntamente com nossos alunos, vamos trilhando nosso caminho em busca de conhecimento e formação, aprendizagens constituindo-nos “sujeitos de nossas aprendizagens”, e, consequentemente, críticos, coerentes e autônomos.”

Tais eventos contribuem para o letramento científico emancipatório, tornando os alunos sujeitos críticos e ativos no processo de pesquisa, tal como pesquisadores. Para Demo (2021) na educação para a pesquisa rompe-se o método tradicional de detenção de conhecimento e transmissão copista e se é adotado o método de pesquisa científica, nisso, o aluno deixa de ser visto como ser passivo e passa a ser desenvolvida a personalidade de pesquisador. Quanto ao professor, esse deixa de ser um ser detentor do conhecimento e se desenvolve o perfil de orientador. Demo (2021) entende que

“Onde não aparece o questionamento reconstutivo, não emerge a propriedade educativa escolar. Entretanto, não se pode reduzir o questionamento reconstutivo à simples competência formal da aprendizagem, mas é crucial compreendê-lo como processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador, mas implica, na mesma matriz, a ética da intervenção histórica. Será mister desenvolver a face educativa da pesquisa, também para não restringi-la a momentos de acumulação de dados, leituras, materiais, experimentos, que não passam de insumos preliminares. A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores.”

Feiras de ciências atuam como espaço para a utilização da aprendizagem baseada em projetos (ABP), fornecendo um forte aprofundamento dos alunos em um tema específico, aprofundamento tal que não poderia ser alcançado em aulas tradicionais (Salvador *et al.*, 2014).

Escrevemos este relato de experiência com o objetivo de demonstrar e refletir sobre a sobreposição de práticas científicas de pesquisa no ambiente escolar, utilização do inglês e de projetos de feiras de ciências como ferramentas parceiras no desenvolvimento dos alunos. Acreditamos que tais práticas contribuem significativamente para a construção de um sujeito crítico, reflexivo, ativo e questionador.

Material e Métodos:

Os projetos iniciaram em abril de 2023 e encerraram com uma exposição bilíngue em agosto do mesmo ano. Foram envolvidas as quatro turmas do nono ano do ensino fundamental do Colégio Harmonia Bilíngue, totalizando aproximadamente 100 alunos (25 por turma). As atividades foram organizadas com base em 4 aulas semanais



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

de 50 minutos (duas para a disciplina de *science* e duas para ciências). Durante o período, ocorreram as férias escolares de inverno.

Os grupos foram formados após uma análise criteriosa das professoras, considerando o perfil dos alunos e visando desenvolver, impulsionar e aperfeiçoar habilidades de comunicação, organização, trabalho em equipe e científicas dos alunos. Todos os grupos seguiram as mesmas temáticas: "Crescimento de plantas", "Utilização de fertilizantes químicos e orgânicos", "Influência de defensivos agrícolas" e "Germinação de sementes transgênicas e não transgênicas". As plantas utilizadas nos projetos incluíram sementes de soja e milho (tanto transgênicas quanto não transgênicas), além de mudas de cebolinha, couve, manjericão e tomate-cereja. Ver em tabela 1.

A definição das hipóteses e objetivos, o delineamento metodológico da pesquisa, manejo das plantas e análise dos dados ficaram a critério de cada grupo, assim, as professoras atuaram como mediadoras no processo de desenvolvimento do trabalho. Os alunos produziram banners e cartazes para a apresentação do projeto na feira de ciências. O material textual era bilíngue e continha: introdução, justificativa, hipótese, objetivos, material e métodos, resultados e discussão, conclusão e bibliografia.

Concomitantemente ao desenvolvimento dos projetos, os alunos tiveram introdução a genética, com aprofundamento na história da genética e primeira lei de Mendel como conteúdo na disciplina de ciências. Na disciplina de *science*, estudaram o método científico, incluindo o processo de elaboração e testagem de hipóteses e comunicação científica, e também os padrões de hereditariedade na segunda lei de Mendel.

Tabela 1 - Relação de temáticas e espécies de plantas trabalhadas no projeto

Grupo	Tema	Plantas
1	Comparação de germinação entre plantas geneticamente modificadas e convencionais	Sementes de milho e soja (transgênicas e não transgênicas)
2	Herbivoria em plantas com e sem defensivos agrícolas químicos (sulfato de cobre)	6 mudas de tomate cereja
3	Herbivoria em plantas com e sem defensivos agrícolas orgânicos (água de fumo)	6 mudas de couve



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

4	Crescimento de plantas com e sem uso de fertilizantes químicos e orgânicos	6 mudas de manjeriço
5	Crescimento de plantas com e sem uso de fertilizantes químicos e orgânicos	6 mudas de cebolinha

Fonte: Autoras (2024).

As aulas possuíam caráter ativo, utilizando-se de dinâmicas, apresentações e projetos em grupos, por vezes ocorriam aulas expositivas-dialogadas como ferramenta introdutória de conteúdo. Para o projeto de pesquisa, a nossa relação com os alunos tinha por característica a mediação e a orientação, no caso, acompanhamos os projetos dos alunos sem determinar ou impor ações e sem entregar um formato de delineamento a ser replicado. Nossa proposta era de que os próprios alunos montassem seus projetos, assim, nós os orientamos com sugestões de artigos para referências, e também questionamentos quanto aos seus delineamentos e revisões de escrita.

O projeto se deu por etapas que, por desenvolvimento de cada grupo, se transpuseram. Na primeira etapa, ocorreram as aulas sobre método científico, focando na definição de hipóteses e objetivos, e vocabulário bilíngue aplicado a textos sobre genética como conteúdos de *science*. Nas aulas de ciências, ocorreram aulas sobre introdução à genética e hereditariedade. Embora de predominância expositiva, tais conceitos eram necessários para a aplicação dos projetos.

Na segunda etapa, os alunos já estavam familiarizados com os conceitos e com as ideias de metodologia científica, com isso, nas aulas de ciências, os alunos plantaram as mudas ou sementes de suas respectivas plantas em vasos (figura 1). Todas as plantas ficaram em área dentro da escola com exposição ao sol moderada, mas a localização mudou durante os experimentos. Em *science*, os alunos alinharam suas hipóteses e objetivos com a metodologia a ser descrita (figura 2).

O terceiro momento do projeto se deu pelo manejo e coleta de dados dos alunos. Cada grupo definiu entre si quais características seriam avaliadas e como seriam coletados esses dados. A regagem das plantas bem como seu monitoramento era de responsabilidade dos alunos, não ocorrendo interferência das professoras no processo. A “infestação” para os testes de herbivoria e os fertilizantes começaram a ser aplicados entre a segunda e terceira semana dos experimentos. No mês de julho, ocorreram as férias escolares de inverno (quinze dias), nesse momento, os alunos puderam optar entre deixar as plantas sob cuidado da escola (que regaria a planta diariamente mas não influenciaria no manejo) ou cuidar em suas casas. No mês anterior, os alunos haviam visitado o SENAR-EMBRAPA (figura 3), nessa visita técnica os alunos puderam aprender mais sobre o plantio agroecológico, uso de fertilizantes, defensivos agrícolas e plantas transgênicas. Para orientar os alunos, elaboramos um questionário.

Atividades realizadas durante os projetos. Figura 1) Montagem dos vasos. Figura 2) Medição das plantas. Figura 3) Visita ao SENAR-EMBRAPA.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Na última fase do projeto, os alunos fizeram a análise de seus resultados e elaboraram seus banners/cartazes bilíngues. Como parte da avaliação de *science*, foram feitas apresentações, em inglês, de suas pesquisas, seguidas por questionamentos e arguições, tal treinamento precedeu a feira de ciências, e esta, encerrou os projetos.

A autoavaliação foi feita como atividade bônus na disciplina de *science*, sendo as perguntas abertas, em inglês e voltadas para o processo dos alunos. O objetivo era entender, de forma detalhada, a experiência dos alunos. As questões utilizadas foram (tradução em itálico):

1- Write a short text answering the following questions about your CONTRIBUTION:

(Escreva um pequeno texto respondendo às seguintes perguntas sobre sua CONTRIBUIÇÃO)

a) Do you think you contributed to your group? Why? How? In which steps of the process?

(Você acha que contribuiu para o seu grupo? Por quê? Como? Em quais etapas do processo?)

b) Did you and your group have any issues? How did you solve them?

(Você e seu grupo tiveram dificuldades? Como vocês as resolveram?)

c) Did you make any questions to your teacher or assistant?

(Você fez alguma pergunta a sua professora ou assistente?)

d) Is there anything you would do differently next time?

(Existe algo que você faria diferente na próxima vez?)

2- Write a short text answering the following questions about your PRESENTATION:

(Escreva um pequeno texto respondendo às seguintes perguntas sobre sua apresentação)

a) Were you aware of the whole experiment?

(Você esteve ciente de todo o experimento?)

b) Did you feel confident to answer questions and explain your results?

(Você se sentiu confiante para responder as perguntas e explicar seus resultados?)

c) Were you able to speak in a fluent way?

(Você conseguiu falar fluentemente?)

d) Did you feel insecure or confident to present? Why?

(Você se sentiu inseguro ou confiante para apresentar? Por quê?)

3-What did you learn from this experiment?

(O que você aprendeu com esse experimento?)

4- Would you do the same experiment? Why?

(Você faria o mesmo experimento? Por quê?)

5-Do you have any suggestions or complaints about the Science Fair?

(Você tem alguma sugestão ou reclamação sobre a feira de ciências?)

Análise de dados



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Quanto ao desenvolvimento linguístico dos alunos durante as atividades, nós observamos dificuldades na coesão textual dos tempos verbais empregados na construção de frases e parágrafos. Tais erros não estavam relacionados a dificuldades cognitivas, mas aos (maus) hábitos de escrita textual. Os textos foram sendo escritos ao longo do projeto, e muitas vezes, os alunos esqueciam de revisar o texto e, por exemplo, as hipóteses vinham escritas no presente (nós acreditamos...), os objetivos empregavam o futuro do presente e os materiais e métodos, resultados e discussão conclusão, no pretérito perfeito. Os erros ocorriam em ambas as línguas trabalhadas, tanto no inglês quanto no português, indicando que os alunos não alinhavam os tempos verbais do texto por falta de revisão. Dessa forma, revisamos em *science* a construção de textos utilizando o *simple past* enquanto o hábito de revisão textual era trabalhado em ciências.

O período de férias durante o processo do projeto foi um fator que impactou negativamente o trabalho. Das plantas que ficaram na escola, muitas precisavam de um manejo específico além da rega, e a falta deste acarretou na morte de algumas plantas. Manter as plantas em casa não foi garantia tampouco de que teriam o manejo adequado, pois alguns alunos não cuidaram de suas plantas e as deixaram morrer. As chuvas torrenciais também foram prejudiciais pois “inundavam” as amostras e deixavam suas raízes expostas (Figura 4).

Figura 4- Raízes de couve expostas devido à chuva

Fonte: Acervo pessoal.

Os grupos que trabalharam com as sementes ou com as mudas de tomate cereja também foram prejudicados. As sementes de milho transgênicos não germinaram em nenhum dos experimentos, com isso, os alunos fizeram uma pesquisa acadêmica para criar hipóteses para a não germinação, como a época do plantio e qualidade das sementes obtidas. As mudas de tomate cereja estavam ainda em sua fase inicial, não sendo possível aplicar o defensivo agrícola, tal fator atrasou em partes o projeto dos grupos com tal temática.

Tais problemáticas nos fizeram refletir sobre a necessidade de um estudo piloto, uma experimentação prévia com as plantas usadas e épocas usadas para aqueles que mediam o projeto terem mais prática com o projeto em si. Vale ressaltar que esta foi a primeira feira de ciências realizada pelas professoras e pela escola, sendo necessário a reflexão crítica para o desenvolvimento e aprimoramento da formação docente.

Parte dos alunos optaram em apresentar banner (figura 5) e a outra parte optou pelo painel (figura 6), tais escolhas eram livres para os alunos, mas os textos bilíngues eram obrigatórios. A liberdade de escolha também se deu no formato de apresentação dos resultados, que poderia ser por gráfico, tabela ou texto (figura 7). A apresentação dos trabalhos teve avaliação predominantemente positiva (figura 8), com comentários elogiosos relacionados à disposição de informações nos banners ou painéis bilíngues como -“*Stand bem organizado, com as plantas separadas de acordo com o uso de*



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

fertilizantes ou não. Banner claro, objetivo e organizado.” Contudo, o grande número de banners e painéis montados pelos alunos gerou uma redução de espaço, que prejudicou a visualização, de acordo com um dos avaliadores: *“O banner poderia estar mais próximo do grupo facilitando a visualização, estava virando para dentro do stand.”* As apresentações orais do projeto também eram bilíngues e obtiveram uma boa avaliação dos avaliadores: *“Os alunos estavam seguros, todos participando e respondendo as perguntas, ótima pronúncia e fluência. Arrasaram!”*.

A autoavaliação trouxe resultados significativos para aprimorarmos o processo de organização das feiras de ciências. Na reflexão quanto a contribuição (questão 1) os alunos se identificaram como colaborativos, mas sentiam a necessidade de se organizar mais:

Apresentação dos projetos dos alunos. Figura 5) Apresentação em banner. Figura 6) Apresentação em painel. Figura 7) Painel utilizando tabela para mostrar os resultados. Figura 8) Alunos apresentando seus trabalhos. Fonte: Acervo pessoal.

“During the preparation classes for the science fair our group did not go through many problems, the only thing we had was that a participant in our group was not collaborating during the classes, did not join the group and did not do the research or anything like that, but we were able to solve this in a quiet way by talking to the teacher and talking to the colleague. I contributed to my group both in the research part, and in the banner, I researched the importance of chemical fertilizers and their pros and cons, and when making the display, painting, cutting and pasting the EVA paper on the Paraná paper and also writing the title. Next year if I have the science fair again I would change the form of organization, because I realized that my group is a little late, so I would have more organization. During the classes I did not ask so many questions related to the organization or about the plans to the teachers because whenever I had any questions someone from my group knew how to answer.”

As principais queixas dos alunos foram referentes à escolha dos grupos, a escolha do temas e as férias no meio do processo:

“I just didn't like that the science fair had to be delayed and be after the vacations, because many people would travel and wouldn't be able to take care of the plants. However, that is my only complaint, I really enjoyed doing the science fair.”

“My suggestion is that the students could choose the experiment and if the teacher allows it, we could do it, in addition we could choose our group work .”

Quanto ao aprendizado, os alunos observaram que aprenderam a trabalhar em grupos e também sobre o conteúdo tema da pesquisa:

“During this experiment, in addition to learning a little more about how to work in a group, I learned some things about chemical fertilizers, which they serve to make plants grow faster; and that is why it is widely used by agricultures, but we cannot use it in excess because it can cause environmental impacts by changing the soil.”



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

No geral, os alunos tiveram uma reação positiva e trabalhariam novamente com o tema proposto, outros afirmaram não querer trabalhar com o tema novamente, não pelo tema em si mas pela vontade de explorar outros temas:

“I would do this experiment because I really enjoyed following the growth of the plant and understanding better about the use of this chemical component that is so much used by farmers.”

“I don't think so, I always like to test new things, but that doesn't mean I didn't like working with it.”

Considerações finais

O ensino pela pesquisa se mostrou um excelente impulsionador no desenvolvimento dos alunos, que aprenderam a se comunicar melhor uns com os outros, desenvolveram a língua inglesa, aprenderam sobre o uso de OGMs, fertilizantes e defensivos agrícolas, aprenderam sobre comunicação científica, sobre processo científico e delineamento amostral e desenvolveram suas habilidades de apresentação. No final do processo, os alunos se mostraram mais confiantes para falar em inglês. Eles foram capazes de desenvolver pesquisas completas e bem delineadas sem replicar a fala das professoras, mas estudando e buscando bases referenciais para criarem seus métodos.

Nosso trabalho mostra a importância de metodologias ativas integradas e também da interdisciplinaridade. Deixamos também aqui a ressalva dos desafios encontrados nesse trabalho, como a inexperiência das professoras em organizar feiras de ciências, o grande número de variáveis nas pesquisas, o gerenciamento do tempo e a sensibilidade das plantas para um experimento de longa duração. Reforçamos ainda a necessidade de experimentos pilotos para que se possa orientar os alunos com mais propriedade.

Referências:

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas:Autores Associados, 2021.

FARIAS, Luciana de Nazaré; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Feira de ciências como espaço de formação e desenvolvimento de professores e alunos. **AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v.3, n.6, p. 25-33, jan. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

SALVADOR, Daniel Fábio; ROLANDO, Luiz Gustavo Ribeiro; DE OLIVEIRA, Débora Batista; VASCONCELLOS, Roberta Flávia Ribeiro Rolando. Aplicando os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas como modelo instrucional no



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

contexto de uma feira de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Ourense, v.13, n.3, p.292-317. 2014.

O LUGAR DAS LÍNGUAS E CULTURAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS NO CONTEXTO DA BNCC

Daftali Jefferson Sobral Carneiro
(UFGD - daftalisobra@hotmail.com)

Marta Coelho Castro Troquez
(UFGD - martatroquez@gmail.com)

Pesquisa financiada pelo CNPq

Resumo: A partir da Constituição Federal de 1988, os indígenas garantiram o direito a uma educação diferenciada com o uso de processos próprios de aprendizagem e a utilização de suas línguas maternas, porém a imposição da BNCC tem trazido muitos desafios às escolas indígenas. Pretendeu-se, portanto, responder à questão: Qual o lugar dado às línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC para que as Escolas Indígenas reformulem (ou não) seus currículos? Para tal, utilizamos a pesquisa qualitativa com recurso à análise documental e entrevistas semiestruturadas. Quanto aos resultados, foi possível verificar, que a imposição da BNCC na reformulação curricular das escolas indígenas municipais da Reserva Indígena de Dourados/MS (RID) tem provocado mudanças na prática educacional dessas escolas no sentido oposto ao da “descolonização/decolonização curricular”, proposto nesta pesquisa pela via da “Interculturalidade Crítica”.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. BNCC. Línguas e Culturas Indígenas.

Introdução

Esta pesquisa voltou o olhar para as especificidades da Educação Escolar Indígena (EEI) enquanto uma modalidade da Educação Básica Nacional e para os embates na construção do seu currículo com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da Constituição Federal de 1988, os indígenas garantiram o direito a uma educação diferenciada com o uso de processos próprios de aprendizagem e a utilização de suas línguas maternas, porém a imposição da BNCC tem trazido muitos desafios às escolas indígenas (Troquez; Nascimento, 2020).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012), a Educação Escolar Indígena, concebida como ideal, deve acontecer em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e suas práticas educativas devem ser baseadas em sua realidade singular. Portanto, possuem



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

uma pedagogia própria, em respeito às suas especificidades étnico-culturais e formação específica do seu quadro docente, observando os princípios constitucionais e os demais princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

A BNCC foi constituída para ser o documento nacional que normatiza e define a construção das aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros precisam desenvolver no decurso das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo-lhes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

As políticas indigenistas no país sempre foram orientadas por uma lógica de colonialidade e “sob esta estrutura, os modos próprios de viver, as diferentes histórias, cosmologias e/ou epistemologias, assim como os processos próprios de ensinar e aprender foram ignorados” (Troquez; Nascimento, 2020, p. 03).

Esta pesquisa pretendeu responder à questão: Qual o lugar dado às línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC para que as Escolas Indígenas reformulem (ou não) seus currículos? Analisamos, portanto, a presença das línguas e culturas indígenas na BNCC. Para tais análises, problematizamos as questões partindo do conceito de currículo proposto por Silva (1996):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

O objetivo principal da pesquisa foi compreender o lugar das línguas e culturas indígenas e as possibilidades de seu fortalecimento no currículo das escolas indígenas no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Metodologia da pesquisa

A pesquisa, de cunho qualitativo, realizou-se no âmbito das escolas indígenas da rede municipal de ensino da cidade de Dourados/MS. No estado do Mato Grosso do Sul, na região da grande Dourados, há uma diversidade de comunidades indígenas que ofertam seu ensino intercultural nas diferentes áreas e/ou reservas indígenas.

Como caminho metodológico, optamos pela análise documental e entrevistas. As informações contidas nos documentos podem ampliar a compreensão do objeto que necessita de contextualização histórica e sociocultural, como aponta Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009).

A análise de conteúdos, também utilizada nessa pesquisa, está contida na análise de documentos e é uma forma de interpretar o conteúdo de um texto “adotando normas



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto”, conforme Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 11).

As principais unidades de análise dessa pesquisa foram as categorias “língua” e “cultura”, as quais foram analisadas na BNCC, baseado em seu contexto de construção e em diálogo com os autores e/ou conceitos teóricos adotados.

Partindo da análise documental e da análise das categorias nos documentos, através das unidades selecionadas, a pesquisa prossegue com uma abordagem qualitativa, que conforme Chizzotti (2000, p. 78) se dedica a “análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, a compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais”

No que diz respeito às entrevistas, usamos a entrevista semiestruturada. Para tal, foi elaborado um roteiro prévio para as entrevistas, que foram realizadas individualmente e gravadas, totalizando 7 (sete) entrevistas com profissionais atuantes na EEI, sendo eles Agentes da SEMED da cidade de Dourados /MS, responsáveis pela gestão específica das políticas educacionais da EEI, professores indígenas e coordenadores e gestores das escolas municipais indígenas da RID.

Para a elaboração do roteiro de entrevistas, foram definidos temas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, como: o lugar das línguas e culturas no currículo das escolas indígenas; como se deu o processo de implantação da BNCC nas escolas da RID; quais os limites e possibilidades para o ensino e fortalecimento das línguas e culturas indígenas no contexto da BNCC e como a BNCC está sendo recebida pelos professores e gestores das escolas indígenas de Dourados.

Após esses passos, a pesquisa seguiu com a sistematização entre as perguntas principais, a realidade e o contexto dos entrevistados, destas com a redação e leitura crítica dos dados obtidos, e destas com os conceitos e teorias dos autores escolhidos para compreensão do objeto.

Aportes teóricos: Dos estudos decoloniais e da interculturalidade crítica

O entendimento de decolonialidade como meio de luta, denúncia, conceito e categoria, surgiu no final do Século XX, dentro de um grupo de estudiosos que percebeu a necessidade de estudar o colonialismo na América Latina com conceituações próprias, formando então, o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que fundamentam seus estudos no pensamento descolonial/decolonial.

Segundo Catherine Walsh, integrante do grupo, a principal diferença dos termos “descolonial/decolonial” deve estar no entendimento de que decolonizar é investir na possibilidade de desfazer o colonialismo e retirar o S, segundo Walsh (2009) é se posicionar, desarmar, reverter o colonial.

O pensar decolonial visa soltar-se das amarras da colonização, que seria, conforme Walsh e Mignolo (2006), opor-se à atitude colonial, da modernidade e seu grande mal, a colonialidade. Conscientizar-se da colonização como parte da



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

modernidade é o primeiro passo para mudança, e o espanto com os desdobramentos da colonização, como a pobreza e a opressão que sofreram os colonizados formam a atitude decolonial.

Através de processos de subalternização, que inclui a pobreza e a opressão, a modernidade produz os “subalternos” e controla pela colonialidade e por meio da narração eurocêntrica o saber e o ser dos colonizados. Esse controle vem do padrão de poder colonial e mantém uma lógica capitalista que funciona pela/através da dominação do ser, do saber, e da natureza, conforme Mignolo (2017).

Esse padrão, segundo Quijano (2009), utiliza a colonialidade e seus níveis de controle para estabelecer sua soberania em cada um dos “planos, meios, dimensões materiais ou subjetivas da vida cotidiana”, sustentando a “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo”. Esse autor, considera a colonialidade um dos “elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista” (Quijano, 2009, p. 73).

Já a interculturalidade, base teórica que também sustentou a pesquisa, se constrói a partir “do particular lugar político de enunciação do movimento indígena” e “de outros grupos subalternos”, pratica a diversidade e mantém a união na diversidade (Walsh, 2019, p. 20). A interculturalidade é o acesso para se pensar com a diferença e utilizando a decolonialidade na construção e formação de uma sociedade justa para todos.

Segundo Walsh (2019, p. 27), “a interculturalidade é um paradigma ‘outro’, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial”. Trazendo à luz da sociedade que até agora nada foi feito de fato, para uma mudança que devolva a voz e a vez daqueles que por décadas foram oprimidos e subalternizados.

Análise dos Dados: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A colonialidade persiste em nossos dias e demonstra sua força nos normativos e utiliza a educação como veículo para se propagar e manter sua hierarquia política e sociocultural. A BNCC, enquanto documento hegemônico e base da construção curricular de todas as escolas brasileiras de Educação Básica, ao negligenciar de diversas formas a diversidade de culturas e línguas brasileiras em seu texto, parece perpetuar um sistema que subalterniza saberes/epistemologias seculares oriundos das línguas e culturas dos povos originários e basilares do nosso país.

Militão (2022, p. 07) refuta a “BNCC por fragmentar o currículo ao definir que, no mínimo, 60% do tempo escolar deve ser dedicado à Base Comum e 40% aos saberes específicos ou diversificados”. Confirmando que a linha de pensamento da BNCC reforça a ideia de existência de conhecimentos superiores há outros, interferindo no tempo em que a escola de ensino diferenciado deve se dedicar à propagação da sua cultura.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

[...] há escolas indígenas que fazem com que tudo aquilo que deveria fazer parte da ‘educação diferenciada’ seja colocado em momentos separados da aula; passando a impressão de que existe um momento de descontração e um momento em que se preocupa em ensinar e em aprender de verdade. Neste último caso, relaciona-se o processo de ensino-aprendizagem somente com as disciplinas ‘clássicas’ da Educação Básica (Knapp; Martins, 2017, p. 102).

De acordo com a questão norteadora da pesquisa, que pretende compreender o lugar dado pelos documentos norteadores da educação brasileira às línguas e culturas indígenas, a análise de unidade foi investigada de forma a identificar o contexto, e de que maneira se deu esse lugar de importância dentro do normativo da BNCC. As principais unidades de análise foram as categorias “língua” e “cultura” relacionadas aos povos indígenas.

Quanto à análise dessas categorias, concluiu-se que a BNCC não confere um lugar de importância para as línguas e culturas indígenas. Sua apresentação não vem acompanhada de problematização, nem mesmo de orientações ou estratégias de superação da colonialidade imposta sobre os povos subalternos. Essa falha no documento pode causar prejuízos a EEI, sobretudo, no que diz respeito à diversidade cultural, epistemológica, linguística e sociocultural dos povos originários, bem como à atualidade de suas lutas e demandas no cenário territorial, político, social e econômico brasileiro e mundial.

Com essa visão e para satisfazer interesses do mercado, a BNCC dita as habilidades e as competências com vistas às avaliações oficiais, baseada em conhecimentos tidos como universais, desconsiderando a diversidade cultural e desrespeitando a autonomia das redes de ensino e de seus professores. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC, afirma Santos (2022).

Análise dos dados: Entrevistas

Faz-se importante contextualizar o campo onde a pesquisa foi realizada, visto que a EEI possui características específicas, assim como o lugar onde ela ocorre. A Reserva Indígena de Dourados (RID), composta de três etnias: Kaiowá, Guarani e Terena é considerada um território ‘atípico’ devido a sua constituição multiétnica. Conforme Troquez (2019, p. 46), “o intercâmbio entre os indígenas das diferentes etnias e, também, entre indígenas e não-indígenas é constante na área indígena de Dourados/MS e fora dela, caracterizando a existência de um ‘sistema multiétnico’ de relações”. Pereira (2004) define o sistema multiétnico como sendo um sistema de relações em rede “sociais, materiais e simbólicas” onde as sociedades que compõem o sistema “tornam permeáveis as fronteiras étnicas” entre si (Pereira, 2004, p. 274).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

As escolas municipais indígenas da RID de Dourados/MS têm aderido à implantação da BNCC, que nos traz os desafios já mencionados anteriormente e que levantaram grandes questionamentos dentro dos órgãos responsáveis pela modalidade da Educação Escolar Indígena de Dourados/MS (SEMED e REME), principalmente no sentido de assegurar os direitos adquiridos da comunidade indígena e de fazer cumprir a legislação exigida pela LDB de 1996. Os currículos das Escolas Indígenas do município de Dourados/MS, possuem ainda, pela Lei Municipal nº 3.619 de 2012, no seu art.10, assegurado

[...] a cultura como constitutiva do processo de desenvolvimento da aprendizagem, apropriação do conhecimento de forma gradual e o seu critério de escolha é o da explicitação da realidade do seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza (Dourados, 2012, p. 2).

Diante de mais esse desafio, as escolas da RID tem buscado cumprir com mais essa exigência, sem perder seus critérios e princípios enquanto escola indígena. E de acordo com as entrevistas, os representantes das escolas relataram que o uso da BNCC é feito pelas escolas devido a imposição do documento por parte da SEMED. Desde que o documento entrou em pauta, os gestores, coordenadores e professores indígenas, buscam conhecer o documento e retirar dele aquilo que está mais de acordo com a EEI, porém eles admitem ter dificuldade de manter seus princípios e critérios, visto que seus ensinamentos, de acordo com a BNCC, deverão ocupar um tempo menor em relação aos conteúdos ditos universais.

Segundo Mignolo (2017), entendemos que o momento parece exigir das escolas indígenas um forte posicionamento, um esforço de entendimento e de superação da colonialidade. Há por trás da modernidade uma estrutura administrativa de controle sem precedentes, explícito nos normativos educacionais, que esmaga toda uma ciência considerada subalterna, atravessando até mesmo a relação do homem com a natureza, que passou de total dependência para algo a ser dominado e explorado, totalmente contrário aos conceitos e princípios da EEI que deve ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue.

Durante as entrevistas e as visitas às escolas, é possível observar que os interesses das escolas indígenas com a educação são diferentes. O que se tenta passar, dentro das escolas indígenas não são apenas os conteúdos, mas um formato diferenciado de ver e viver a vida em comunidade e em comum acordo com a natureza. “Viver em comunidade é diferente, conviver com a natureza e com a nossa cultura, não tirar tudo dela, é viver bem com ela” (Gestor, Escola C, 2023). É tangível a preocupação que as escolas têm em repassar a cultura de uma vida em harmonia uns com os outros e com a natureza. “Trazer o conhecimento é importante, mas é importante também trazer o conhecimento da vida em si, ensinar o aluno que ele está em um mundo difícil e que ele pode ser capaz de fazer diferente do que os outros fazem, se ele tiver conhecimento da



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

sua cultura” (Gestor, Escola B, 2023). Fica firmada a posição dessas escolas indígenas de que muitas políticas implantadas na educação não condizem com o que eles consideram uma educação para o pleno desenvolvimento humano e que sempre haverá uma adaptação daquilo que vem de fora da comunidade para dentro dela.

Este impasse estabelecido sobre a imposição do uso da Base nos currículos compromete o tempo da escola até mesmo em ouvir a comunidade sobre seu uso. Segundo o Gestor, Escola C (2023), “as demandas da escola e da comunidade são extensas e a chegada da Base, apesar de auxiliar em algumas coisas, acabou tomando tempo dos interesses da comunidade”. Alguns gestores, coordenadores e professores já compreendem a homogeneidade impregnada na BNCC e concordam que ela vem dividindo a escola indígena em duas frentes, hora atender a BNCC, hora atender aos interesses da comunidade.

A escola serve de apoio para comunidade. Nós ajudamos sempre que podemos nossa comunidade, os pais, as crianças e não só as que tem matrícula na escola, nós somos assim, sempre ajudamos. As crianças precisam acompanhar o mundo lá fora, o que outras crianças estão vendo, e não podem ver só isso, tem que acompanhar nossa cultura, aprender de nós para nós, entende professora? Tem sido um esforço juntar tudo e não prejudicar nossas crianças nesses sentidos e atender a comunidade no que ela precisa (Coordenadora, Escola A, 2022).

O que deveria possibilitar andar em conjunto, dado o caráter do documento que o documento prega, separa as demandas da escola. É possível observar nessa fala a divisão de demanda advinda da imposição, da subalternização. Para Mignolo (2017), a subalternização e a colonialidade, produzidas pela modernidade, andam juntas e podemos perceber como são norteadoras da BNCC. O fato de precisarem contemplar conteúdos, princípios, habilidades e competências, que não correspondem aos seus conceitos de vida em comunidade, levam os seus conceitos e princípios ao status de “subalternos”. A BNCC imposta ocupa tempo valioso das escolas indígenas e de seu currículo e não se relaciona com o que almejam para suas gerações futuras.

Considerações Finais

Compreender o lugar das línguas e culturas indígenas no currículo das escolas indígenas no contexto da BNCC foi um grande desafio e nos levou a constatar que o avanço de um ensino diferenciado, nas escolas municipais da RID, no contexto da BNCC é inviável, um exercício moroso, confuso e que dificulta o ensino intercultural nas escolas da reserva. Pode-se considerar ainda que a EEI já enfrenta, há muito tempo, outros desafios e demandas que aumentam o trabalho da escola, e que a imposição do uso da BNCC se somou a estes percalços e vem atrasando o difícil exercício de se libertar das amarras da colonialidade.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Uma formação e orientação quanto ao grave momento que a escola indígena vive, aderindo à BNCC, poderia levá-los a compreender de maneira mais ampla as reais intensões dos normativos que vem surgindo. É preciso que as escolas indígenas reconheçam as necessidades locais, se apropriem de sua cultura como método e busquem as transformações necessárias para uma educação diferenciada e a formação pode auxiliar nesse sentido, assim como o investimento público para tais e demais ações como infraestrutura, apoio técnico, financeiro, pessoal e a mais importante delas, a ampliação do corpo docente indígena, outro importante passo em busca de uma escola indígena de acordo com seus princípios.

É preciso que as escolas da RID problematizem mais a BNCC e reconheçam os princípios que regem o documento de maneira mais ampla, e assim percebam se seu uso é realmente necessário ou apenas o cumprimento de mais uma regulamentação. É preciso que busquem na interculturalidade crítica meios de decolonizar o currículo para assim vivenciar dentro de suas escolas a efetiva educação comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue.

As escolas indígenas da RID, em sua maioria, buscam realizar a construção do seu currículo pautadas nas decisões tomadas em conjunto com a comunidade, conforme registrado em seus projetos políticos pedagógicos, porém a equipe escolar precisa conciliar conteúdos, impostos pela secretaria como norma e considerados pela BNCC como superiores, aos seus currículos, sob pena desse aluno não conseguir ser inserido na sociedade ocidental. E essa inserção é almejada para fins de luta pela subsistência: estudos, empregos, negócios.

Esta tensão é criada pelo regimento da modernidade que tem corrompido, através do currículo escolar, o sistema das sociedades subalternas. Walsh e Mignolo (2006), em seus estudos, afirmam ser a colonialidade “sucessiva e cumulativa” e esta é transmitida na sociedade através de documentos formulados para fortalecer o sistema capitalista do nosso país. Cabe à escola que almeja a decolonialidade de seus currículos lutar constantemente contra esse sistema, que menospreza as experiências de sobrevivência de diversas culturas brasileiras, impondo-se como única forma aceitável viver “dignamente”.

Quanto ao lugar dado pela BNCC às línguas e culturas indígenas, pode-se considerar que o documento não contempla devidamente a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas brasileiros em suas orientações e conteúdos e não é direcionada às escolas indígenas. As determinações hegemônicas contidas no documento são inviáveis e devem ser repensadas pelos órgãos responsáveis, juntamente com as escolas envolvidas, para que os currículos estejam de acordo com as línguas e culturas de cada povo/comunidade e escola, sendo assim reformulados, decolonizados, transformados em currículos diferenciados, mais interculturais e construídos a partir dos valores e interesses de cada comunidade indígena.

Esta pesquisa aponta para outras possibilidades de investigações sobre o lugar das línguas e culturas nas escolas indígenas da RID no contexto da BNCC, sobretudo,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

no que tange às práticas pedagógicas cotidianas, ao currículo praticado ou em ação nas escolas. É importante buscar maiores evidências acerca da possibilidade de rompimento com o documento (BNCC) e sobre a criação de currículos próprios pautados por uma lógica decolonial e intercultural, que evidenciem o potencial dos atores indígenas na construção do ensino diferenciado do qual eles tanto lutaram para alcançar legalmente.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. - Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em 09 abr. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADOS. **Lei nº 3.619, de 12 de setembro de 2012**. Lei que institui e regulamenta a educação escolar indígena no Município de Dourado. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal. Diário Oficial nº 3.328. Dourados-MS: SEMED, 2012.

KNAPP, C.; MARTINS, A. M. S. **Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades**. In: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org.). Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017.

MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20938>. Acesso em 10 mar. 2023.

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. (Doutorado em Antropologia) – FFLCH, USP, São Paulo.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Karla de Oliveira. **Qual o lugar das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular?** *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730>. Acesso em 20 mar. 2023.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, & GUINDANI, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 1(1). Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 12 de maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TROQUEZ, M. C. C. Currículo e materiais didáticos para a Educação Escolar Indígena no Brasil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.9, n.25, p.208-221,2019.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. **(Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade**. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-18, 15 jul. 2020. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.15>. Acesso 28 jan. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. 2019, v. 05, n. 1, jan./jul., p. 6-39.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** Ediciones del Signo, 2006.

O VARAL MATEMÁTICO COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO CONTEXTO DO PIBID/UFSCar

Vivian Bianca Inacio Matioli

UFSCar – vivianmatioli@estudante.ufscar.br

Sarah Maria Bianchi Santos

UFSCar – sarahbianchi@estudante.ufscar.br

Klinger Teodoro Ciriaco

UFSCar/ DTPP - klinger.ciriaco@ufscar.br

Resumo: Este artigo relata uma experiência desenvolvida no PIBID Educação Matemática denominada "varal matemático". A proposta pedagógica teve orientação do terceiro autor e foi desenvolvida pelas duas primeiras autoras na condição de bolsistas do programa. O objetivo foi mapear quais as principais dificuldades das crianças nas operações aritméticas fundamentais, visto que esta foi uma das primeiras tarefas realizadas como recurso diagnóstico da aprendizagem da turma. A referida ação envolveu planejamento, desenvolvimento e revisão subsequente das vivências propostas com as crianças. Como arcabouço teórico-metodológico torna-se mister ressaltar que o trabalho tem caráter qualitativo e utilizou registros pictóricos para consolidação da análise. Os resultados demonstram que a experiência possibilitou que as crianças se demonstrassem entusiasmadas, recorrendo a habilidades de sociabilidade e cooperação para resolver as operações, dado este que corroborou para que compreendessem o quão divertida a Matemática pode ser.

Palavras-chave: Educação Matemática. Varal matemático. PIBID.

Introdução



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O presente relato de experiência é fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFSCar). Fundado em 2009 com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a partir da Portaria Interministerial no 127/08 de 27/05/2008, esse programa instiga a iniciação à docência de pessoas cursando licenciatura em grande parte do Brasil. Na Universidade Federal de São Carlos, a partir do Edital N. 23/2022/CAPES, foi criado um subprojeto interdisciplinar denominado de "Matemática-Pedagogia", tendo como público-alvo: Pedagogia - *Campus* São Carlos, Matemática - *Campus* São Carlos e Matemática - *Campus* Sorocaba. Neste espaço-tempo formativo, estruturou-se o Núcleo de Iniciação à Docência "Pedagogia Educação Matemática nos anos iniciais". "O PIBID possibilita aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras[...]ao tomarem contato direto com as escolas públicas" (Ciríaco, Soares, 2015, p. 154). Ressalta-se que as autoras, atuaram durante dezoito meses em uma escola pública e estadual de São Carlos (SP), em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental.

Ademais, é necessário ressaltar que o PIBID Pedagogia Educação Matemática é subdividido em três subgrupos, cada um dos 3 dedicando-se em escolas diferentes, com oito pibidianos (as) em cada um dos subgrupos. O subgrupo com o qual atuamos era composto inteiramente por mulheres e frequentavam a escola durante a semana toda, na turma do quarto ano. A primeira e a segunda autora frequentavam a escola às quartas-feiras e, posteriormente, quando haviam as reuniões, dirigiam-se à UFSCar para participar de sessões de formação conduzidas pelo terceiro autor, focadas na Educação Matemática. Vale ressaltar que durante essas reuniões de formação, as intervenções pedagógicas eram planejadas, avaliadas e reavaliadas pelo coordenador, bem como pela professora supervisora e demais pibidianas.

Além disso, precisa-se destacar a importância de se trabalhar com as quatro operações básicas no Ensino Fundamental. Diante disso, torna-se necessário citar Vergnaud (1990, p. 9) quando o autor menciona sobre a Teoria dos Campos Conceituais:

Consideremos, primeiramente, um campo conceitual como um conjunto de situações. Por exemplo: para o campo conceitual das estruturas aditivas, o conjunto das situações que requerem uma adição, uma subtração, ou uma combinação destas operações; para as estruturas multiplicativas, o conjunto das situações que requerem uma multiplicação, uma divisão, ou uma combinação destas operações. A primeira vantagem dessa abordagem pelas situações é permitir a produção de uma classificação baseada na análise das tarefas cognitivas e dos procedimentos que podem ser adotados em cada um deles.

Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) cita como habilidade esperada para o quarto ano a resolução das quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e a divisão) em diferentes contextos, como: o cálculo por estimativa, o cálculo mental, estratégias e algoritmos.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Sobre o conceito de número, torna-se necessário destacar Ifrah (1995, p. 24):

É verdade que os números figuram entre os conceitos mais complexos e abstratos que a espécie humana encontrou a seu dispor. Essa invenção é, sem qualquer dúvida, uma das maiores conquistas da humanidade, para não dizer a maior. Assim, entre a linguagem, a escrita e aritmética, foi esta última que exigiu tempo e esforço da humanidade para ser assimilada.

Sobre as quatro operações matemáticas, o documento "Instrumento de Acompanhamento do Professor", desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, menciona que o docente deve dar:

[...] ênfase no trabalho com o pensamento numérico no sentido de conhecer as diferentes funções dos números: quantificar, ordenar, comparar, medir e codificar, articulado às operações aritméticas em situações que permitam a sua reflexão. Nesse eixo, é possível desenvolver algumas ideias fundamentais da Matemática, como aproximação, proporcionalidade, ordem e representação, entre outras (SÃO PAULO, 2023, p. 9).

Sendo assim, ao criarmos o projeto "Varal matemático", o objetivo primordial foi avaliar quais dificuldades surgiram ao resolverem problemas aritméticos. Isso porque precisávamos de realizar uma avaliação diagnóstica da turma naquele momento para conseguirmos propor vivências significativas nos anos iniciais.

Metodologia

No escopo metodológico, o PIBID Pedagogia Educação Matemática nos anos iniciais desenvolve-se em um contexto de natureza colaborativa. Nesse cenário, é essencial destacar a consolidação de uma tríade composta por estudos, reflexões e intervenções, que proporciona a oportunidade de compartilhar e discutir problemas, experiências e objetivos educacionais gerais, conforme destacado por Fiorentini (2004).

Além disso, antes de ingressar na escola em que desenvolvemos o projeto, o grupo PIBID da Universidade Federal de São Carlos consolidou o arcabouço teórico no campo da Pedagogia de Projetos (Hernández; Ventura, 1998) e da Sequência Didática (Zabala, 1998), compreendendo a Matemática como uma forma de interpretar o mundo.

Desse modo, a partir do acompanhamento semanal do PIBID, da orientação com o coordenador de área, com a supervisora e com os discentes do quarto ano, as ações pedagógicas foram implementadas. Especificamente, no presente relato, destaca-se a implementação do "Varal matemático". Para fim de compreensão, a intervenção ocorreu em uma sala de aula do quarto ano de uma escola pública de São Carlos em 10 de maio de 2023.

Análise de Dados



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

No dia 10 de maio de 2023, realizamos na turma do quarto ano uma atividade mencionada de "Varal matemático" (Figura 1). O objetivo foi mapear e analisar possíveis dificuldades que as crianças encontrassem com a aritmética, uma vez que serviria de base para implementação de novas ações para o PIBID. Ações essas que fizemos mais tarde no PIBID, como: a Pokemática, a Massinha Comestível e a Rota Matemática, entre outras. Além disso, também queríamos proporcionar uma experiência lúdica e educativa na qual as crianças realizassem as operações matemáticas básicas para que conseguissem escolher a roupa e os acessórios necessários para construir a personagem que estavam fazendo.

Primeiramente, as crianças foram subdivididas em subgrupos com cerca de 7 a 8 em cada, totalizando 4 subgrupos no geral. Depois, foi solicitado que juntassem suas carteiras e perguntamos a elas se já haviam pendurado roupa alguma vez na vida, ao passo que muitas responderam que atuavam muito com seus parentes neste momento. O aluno **JM**, disse inclusive que o melhor horário para se estender a roupa era ao meio-dia porque o sol está muito mais quente, fazendo com que seque rápido. Algo que mobilizou do próprio um raciocínio lógico que partiu de suas experiências de vida pela memorização (Silva; Melo, 2022).

Figura 1 - Varal matemático.

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2023).

Figura 2 - Distribuição de folhas com o corpinho da personagem a ser montada.

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2023).

O varal foi montado e trouxemos diversas roupas, tipos de cabelos e sapatos. O objetivo era que as crianças pudessem ter contato com essa diversidade de opções para que fossem estimuladas a desenvolver a atividade, uma vez que poderiam ver-se representados na personagem, ora pelo estilo de roupa e sapato, ora pelo cabelo ou por ambos. Um ponto muito importante de mencionar foi o cuidado que planejamos de no cabelo pegamos imagens reais de cabelos para que todas as crianças na sala pudessem reconhecer aquele cabelo no cotidiano, algo que, portanto, está em consonância com Parecer 017/ 2001, o qual versa sobre a inclusão de diversidade no âmbito escolar, que diz:

Operacionalizar a inclusão escolar - de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade - é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos (Brasil, 2001, p. 11).

Logo, quando trazemos em voga a diversidade capilar, a inclusão escolar e Educação Matemática, estamos trazendo para a sala de aula também a nossa concepção de Etnomatemática.

Figura 3 - Regras da atividade.

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2023).

Ademais, a dinâmica vivenciada começava a partir de regras gerais e operações matemáticas que colocávamos na lousa. Depois, pedíamos para que cada pessoa do grupo resolvesse a operação e que, quando a equipe toda acabasse, nos avisasse para chamar um representante da equipe que fosse até a lousa resolver e explicar. Na primeira rodada, a operação escolhida foi de adição e outra de subtração, o que dava direito - quando acertassem a resposta da operação - de escolher o tipo de tênis.

Sobre isso Vergnaud (1990, p. 9) menciona:

O campo conceitual das estruturas aditivas é, a um tempo, o conjunto das situações cujo tratamento implica uma ou várias adições ou subtrações, e o conjunto dos conceitos e dos teoremas que permitem analisar tais situações como tarefas matemáticas. São assim portanto, componentes das estruturas aditivas os conceitos de cardinal e de medida, de transformação temporal por aumento ou diminuição (perder ou gastar certa quantia), relação de comparação quantificada (ter bombons, ou três anos a mais que), de composição binária de medidas (quanto no total?), de composição de transformação e relações, de operação unitária, de inversão, de número natural e número relativo, de abscissa, de deslocamento orientado e quantificado...

Diante disso, como pibidianas nesta ação didática, mobilizamos operações básicas que envolviam o uso dos números cardinais, números naturais e relativos, como citado por Vergnaud. Entendemos que o uso desses conceitos com as crianças se torna imperativo para o uso adequado da matemática no cotidiano dos alunos.

Na segunda rodada, a operação escolhida foi de multiplicação, o que dava direito a que a criança escolhesse uma vestimenta para a personagem. Por fim, na terceira rodada, houve o desenvolvimento de uma operação de divisão. As duas últimas rodadas foram as que mais ocorreram dificuldades por parte das crianças. A aluna L chegou a dizer que não conseguia fazer e que se sentia até "burra" por isso. Neste momento, conversamos com a mesma e a auxiliamos no processo de resolução da operação, ressaltando que tudo bem não conseguirmos fazer algo, que estávamos ali para ajudá-la e que não saber algo não a tornava burra.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Figura 4 - Personagem do Grupo 4

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024).

Autores como Silva et al. (2015) sugerem a introdução de contextos práticos que envolvam a multiplicação e divisão, sem a exigência de domínio dos algoritmos formais, para facilitar a aprendizagem da aritmética deste tenra idade. Ao passo que a criança vai crescendo o uso de algoritmos torna-se, paulatinamente, mais recorrente. Inclusive, o uso dessas duas operações básicas devem ser estimuladas em contextos de anos iniciais. Porém, realmente são operações complexas de compreensão, Piaget (1995) inclusive considera a multiplicação como mais complexa do que a adição, por exemplo, isso porque a segunda envolve a aglutinação de objetos, enquanto a primeira envolve a compreensão do número de vezes.

Nesta direção, acreditamos, portanto, que as estagiárias do PIBID Pedagogia Educação Matemática incentivaram depois desta atividade, inúmeras outras que necessitavam de multiplicação e divisão, tornando o conteúdo mais lúdico e favorável às crianças a partir de sequências didáticas projetos de ensino, posteriores.

Figura 5 - Personagem Alice Oliveira.

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2023).

As crianças amaram desenvolver a personagem que eles denominaram "Alice Oliveira". Segundo as mesmas, Oliveira era um nome bem brasileiro e queriam que ela tivesse um nome que representasse todos ali no grupo. Ademais, o cabelo de Alice, foi o cabelo que mais deu discussão na turma, todos os grupos queriam que sua personagem tivesse ele. O que mostra a valorização que a turma tem com os cabelos cacheados e reforça a noção de diversidade apresentada anteriormente e que, inclusive, demonstra



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

uma proposta possível de desenvolver a diversidade e a Educação Matemática em sala de aula.

Considerações finais

Compreendemos que as crianças se divertiram muito nesta atividade. Esta turma em específico tem uma professora, que inclusive é nossa supervisora, que possui Mestrado e Doutorado com estudos no campo da Educação Matemática. Logo, no geral, são uma turma muito aberta a intervenções neste campo. As dificuldades encontradas versam sobre termos levado um cabelo cacheado apenas, quando todas as crianças quiseram esse, algo a ser repensado em uma outra proposta.

Entendemos também que, dentre as dificuldades mapeadas, as crianças apresentavam empecilhos em multiplicação e divisão, coisa que ao longo do PIBID foi trabalhado e melhorado bastante com a turma em outras tarefas de natureza lúdico-exploratório.

Por fim, ressaltamos a importância de um programa como o PIBID para as licenciaturas, uma vez que cria vínculos inenarráveis com as crianças, comunidade escolar, com a sala de aula. É uma oportunidade de aprender desde o início do curso com professoras que atuam na rede, nossas colegas pibidianas, com o nosso coordenador de área e com a comunidade pibidiana no geral. Um programa essencial para nos formar, enquanto futuras professoras, e que nunca será esquecido como fundamental para consolidar nossa trajetória acadêmica.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer n 17 de 18 ago. 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; SOARES, Rosiclér. Gomes. Programa de iniciação à docência: o desenvolvimento profissional de estudantes de Pedagogia em aulas de matemática. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 23, ano 13, n.1, p. 154, jan./jun. 2015.

FIORENTINI, Dario. A investigação em Educação Matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. *In: Seminário de Investigação em Educação Matemática, Anais...* 15., 2004, Covilhã, Portugal. Acta Lisboa: APM, 2004. p.13-35.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IFRAH, Georges. **História universal dos algarismos: a inteligência dos homens contada pelos números e pelo cálculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SÃO PAULO. **Matemática - Instrumento de Acompanhamento Docente**, São Paulo, 2023.

SILVA, João Alberto da; JELINEK, Karin Ritter.; BECK, Vinicius Carvalho; MIRANDA, Pamela Soares; FONSECA, Willian. Estratégias e procedimentos de crianças do ciclo de alfabetização frente à situações-problema que envolvem multiplicação e divisão. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 740-766, 2015.

SILVA, Mirian Souza da; MELLO, Gilberto Francisco Alves de. Jogos na Educação Matemática: a exploração dos conteúdos de forma lúdica e significativa nos anos iniciais. *In*: CIRÍACO, Klinger Teodoro; OLIVEIRA, Carloney Alves de. (Orgs.). **Tendências em Educação Matemática na infância**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022. p.144-157.

VERGNAUD, Gérald. **La théorie des champs conceptuels**. Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble, v. 10, n. 23, p. 133–170, 1990

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



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DE ABORDAGEM MULTI-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Dinah Vitória dos Santos Madruga

(UFMS - dinah.vitoria@ufms.br)

Caroline Stritar

(CHB - caroline.stritar@prof.harmoniabilingue.com.br)

Patricia Robertson

(CHB - patricia@harmoniabilingue.com.br)

Resumo: Metodologias ativas de ensino são formas de ter o aluno como protagonista, exemplos delas são a aprendizagem baseada em projetos e o ensino integrado de conteúdo e língua. O objetivo do nosso trabalho foi o de relatar a nossa experiência da conciliação das duas metodologias atrelada ao processo de feira de ciências como forma de ensinar sobre os biomas brasileiros e os grupos de seres vivos e também o inglês. No ano de 2023 trabalhamos com 5 turmas de sétimos anos da rede particular, nesse processo, os alunos desenvolveram um projeto que envolvia a criação de um ser vivo adaptado para um bioma específico brasileiro, o projeto envolveu as disciplinas de ciências e *science*. Nossos resultados demonstraram um aprofundamento dos alunos quanto a temática e também quanto ao aprendizado bilíngue, comprovando a eficácia do método.

Palavras-chave: Ensino de ciências, construção do conhecimento, metodologia ativa.

Introdução



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A metodologia CLIL (Ensino Integrado de Conteúdo e Língua) é uma abordagem de ensino-aprendizagem ativa que concilia de maneira flexível o ensino de uma língua estrangeira (L2) com conceitos/conhecimentos, estimulando intensamente o desenvolvimento cognitivo dos alunos. (Piacentini, 2021). Essa metodologia se diferencia do ensino tradicional de língua estrangeira pois, de acordo com Piacentini (2021, p.120, tradução nossa):

Diferentemente de aulas tradicionais de língua estrangeira, em que a forma e a estrutura da língua a ser aprendida são o objeto principal de estudo, em ambientes com CLIL, o ensino de conteúdo (não-linguista, de conteúdo específico que é representado e construído pela língua) e a aquisição adicional da língua formam um “foco duplo” de ensino e aprendizagem em conformidade com as referências do CLIL como um conceito educacional, como em Coyle et al. (2010), Marsh, Mehisto, Wolff and Frigols Martín (2011), Pavón Vázquez and Ellison (2013). O nível de colaboração entre os professores de conteúdo e de linguagem/línguas é em algum nível implícito no CLIL, em que estes aprendem uns com os outros e com suas reflexões críticas de suas práticas pedagógicas (Dale & Tanner, 2012; Pavón Vázquez & Ellison, 2013; Valdés-Sánchez & Espinet, 2020).

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) também é uma metodologia ativa de ensino que pode fazer parte da abordagem CLIL. Na ABP, os alunos desenvolvem uma solução para um problema ou desenvolvem um projeto de forma cooperativa, tal método aumenta o envolvimento dos alunos com o tema por exigir um aprofundamento científico, assim, os alunos aprendem com mais profundidade em um menor tempo. (Bender, 2014)

Quanto ao caráter lúdico da ABP, Sánchez-García e Pavón-Vázquez (2021, p.84, tradução nossa) relatam que

Outro aspecto que muitos alunos apontaram em suas respostas está relacionado à dimensão psicoafetiva do aprendizado, mais especificamente ao aumento do interesse em aprender pelo uso de projetos e ao aumento da motivação que esse tipo de metodologia traz a eles. Por exemplo, a ênfase dos alunos em apontar o aspecto lúdico do aprendizado por projetos é algo memorável; identificando quanto metodologias prazerosas dessa maneira proporcional um elemento distintivo e notável de aprendizado por projetos, o que é, ultimamente, um pré requisito para aprimorar o interesse e motivação em sala de aula dos alunos.

Por focarem na interação social como forma chave do aprendizado, aulas bilíngues de ciências dentro da metodologia CLIL tendem a ser menos conteudistas e mais significativas, além disso, a relação professor-aluno se torna menos hierarquizada e mais acessível (Piacentini, 2021). O mesmo padrão se repete para a ABP e outras metodologias ativas.

No ensino bilíngue, a ABP também é utilizada a partir da abordagem CLIL. Ao analisar a percepção dos alunos sobre a ABP, Sánchez-García e Pavón-Vázquez (2021, p.83, tradução nossa) observaram que o principal aspecto que os alunos identificam do



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

método é o impacto positivo no aprendizado científico e linguístico e também nas habilidades sociocomunicativas:

O primeiro aspecto que deveria ser notado é que a maioria das opiniões comunicam a ideia de que eles consideram a ABP um modelo altamente positivo pois tem impactos nítidos nos resultados de aprendizagem. Além disso, eles afirmam que trabalhar através do projeto os levou a um desenvolvimento da língua estrangeira-nesse caso, Inglês- e que eles se sentem mais confortáveis e capazes em usá-la enquanto aprendem o conteúdo acadêmico. Não há dúvidas que isso se deve ao fato de que as possibilidades de interação multiplicam-se quando se usa o trabalho em grupo e que o aumento da necessidade de lidar com o inglês para entender os outros e se fazerem entendidos aumentou suas habilidades de comunicação.

A aprendizagem baseada em projetos é bem aceita entre os alunos, que caracterizam como um método mais divertido, interessante, aprofundado, e que promove tanto o aprendizado do conteúdo e de outras habilidades socioemocionais-cognitivas, uma vez que essas últimas são estimuladas a partir da pesquisa para o projeto, interação, colaboração e trabalho em equipe. Além disso, o uso da APB aplicada junto ao CLIL promove o desenvolvimento bilíngue (Sánchez-Garcia e Pavón-Vásquez, 2021).

Essa metodologia tem sido usada com maestria no ensino de ciências (Silva e Dias, 2022) e também para a elaboração de feiras de ciências (Ricardo, 2019). Feiras de ciências são eventos de popularização do conhecimento científico e mostras de pesquisas realizadas, essas podem ocorrer em diversos níveis, incluindo os níveis escolares. No ambiente escolar, esses eventos atuam como promotores do letramento científico e da aprendizagem de um conceito/conhecimento a partir de uma metodologia ativa.

De acordo com Lenz e Herber (2013, p. 71):

O objetivo de uma Feira de Ciências é apresentar para a comunidade escolar trabalhos desenvolvidos por alunos. No desenvolvimento desses trabalhos temos objetivos mais específicos, tais como: despertar o interesse pela investigação científica; estimular o desenvolvimento do método científico; desenvolver competências e habilidades relacionadas com o fazer científico; desenvolver o senso crítico; despertar o senso de cooperação; promover a interação comunidade-escola; incentivar estudantes a seguirem carreiras científico-tecnológicas; perceber a importância da multidisciplinaridade no desenvolvimento da Ciência.

Tendo isso em vista, torna-se necessário investir em projetos que foquem em dinâmicas ativas para o desenvolvimento científico e linguístico dos alunos. Além disso, feiras de ciências permitem um maior envolvimento entre o meio escolar e o meio familiar, transdisciplinaridade, estímulo criativo (Lenz e Herber, 2013) e, no caso deste trabalho, o bilinguismo.

O objetivo deste relato de experiência consiste em demonstrar o uso da aprendizagem baseada em projetos, da aprendizagem integrada de conteúdo e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

linguagem (CLIL) e da feira de ciências como estratégias multimetodológicas de ensino ativo, tendo como exemplo base o processo de construção da Feira de Ciências de uma escola bilíngue da rede particular do município de Campo Grande-MS. Entendemos que o conhecimento é construído a partir do contato com o meio, pelas experiências e pela interação com outros. Dessa forma, acreditamos que o professor não atua como uma entidade detentora do conhecimento, mas sim como um mediador, facilitador do processo de aprendizagem do aluno, e este, é ativo e não passivo na construção do saber, logo, é protagonista da aprendizagem.

A proposta da feira de ciências surgiu quando nós, professoras de ciências e *science* (disciplina focada para o ensino da língua inglesa a partir das ciências) observamos que o evento de feira de ciências poderia ser uma forma de integrar diferentes abordagens ativas e de desenvolver habilidades socioemocionais-cognitivas dos alunos. Com isso, trazemos aqui uma breve introdução sobre as metodologias utilizadas, o relato em si e nossas reflexões, que podem vir a contribuir para outros professores que se interessem pelo uso da abordagem multi-metodológica.

Metodologia

No início do segundo trimestre escolar, durante o mês de abril de 2023, surgiu a ideia de proporcionar aos alunos a oportunidade de criar um ser vivo a partir das informações e conhecimentos adquiridos ao longo das aulas nas disciplinas de ciências e *science*. Em ciências, os alunos aprenderam as características gerais dos biomas brasileiros, enquanto na disciplina de *science*, estudaram as características dos seres vivos e as classificações dos quatro reinos dos eucariotos. A proposta da aprendizagem integrada (projeto) era de que os alunos, em grupo, criassem um ser vivo com características morfológicas que sugerissem um processo de adaptação ao bioma sorteado. Esse ser vivo precisava estar dentro de um grupo taxonômico (fictício ou real), e a relação entre o ser criado, táxon e o bioma deveria ser justificada com os conceitos aprendidos em aula. A escola contava com 5 turmas de 7º ano de aproximadamente 25 alunos/classe. Na disciplina de ciências, cada sala pesquisou um determinado tema (características gerais, potencial alimentício, potencial farmacológico, potencial hídrico e técnicas agroecológicas) dentro dos biomas e apresentou suas descobertas na feira de ciências juntamente com o ser vivo criado. Dentro de cada turma, foram formados 5 grupos, sendo 4 grupos responsáveis por um bioma (amazônia, caatinga, cerrado e pantanal) e um grupo responsável por dois biomas (mata atlântica e pampa).

Entre os meses de abril e agosto, os alunos tiveram, concomitantemente, aulas voltadas para o projeto e aulas voltadas para o desenvolvimento do conteúdo curricular. Na disciplina de ciências, os alunos estudaram sobre os seis biomas brasileiros, com foco em características climáticas e adaptações vegetais a cada região, envolvendo também dinâmicas e atividades paralelas como a criação de uma paródia de cantiga de roda, baseada na cantiga Corre Cotia e formação de paisagens características dos biomas, utilizando recursos do aplicativo Canva, com fauna e flora. Em *science*, os



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

alunos tiveram um enfoque bilíngue (inglês) e aprenderam sobre as características dos seres vivos (7 necessidades básicas), os 3 domínios (arqueobactéria, bactéria e eucarioto) com enfoque nos 4 reinos de *Eukarya* (*animalia*, *plantae*, *fungi*, *protista*). Para um maior protagonismo dos alunos, foram realizadas atividades como aulas práticas laboratoriais para identificação das características gerais (comuns) das classes de animais, visita técnica ao SENAR-EMBRAPA, dinâmica de construção de teias alimentares e diferentes biomas, e apresentações sobre textos em inglês da *National Geographic* abordando seres vivos “peculiares”.

Os projetos da feira de ciências foram organizados em etapas. A primeira se deu pela introdução ao conteúdo de seres vivos e dos biomas brasileiros. A segunda etapa consistiu em uma versão prévia da feira, nessa dinâmica os alunos precisavam montar um painel digital bilíngue informando o objetivo da dinâmica, a taxonomia do indivíduo que seria criado para a feira, características gerais do ser vivo e do bioma, relações entre o ser vivo e o bioma, identificação de um bioma inóspito (com justificativa) para o ser e suas conclusões. Na terceira etapa, os alunos elaboraram suas pesquisas sobre os biomas na disciplina de ciências e materializaram o protótipo do ser vivo no bioma nas aulas de *science*. A quarta etapa se deu pela montagem dos cartazes, organização de referências, montagem de roteiros e *oral assessments* (avaliações orais focadas em observar o progresso linguístico-oral dos alunos- figura 1). A última etapa do projeto se deu pela apresentação de todo o processo realizado na feira de ciências da escola. Durante o evento, os alunos puderam apresentar seus trabalhos para professores, colegas e familiares. A apresentação dos alunos passou por análise de avaliadores, que preencheram um formulário com comentários e sugestões. Estes foram analisados como um “terceiro ponto de vista” sobre o processo, mas sem impacto na nota final. Na semana posterior, os alunos fizeram uma autoavaliação sobre sua proatividade, pontualidade, domínio de conteúdo, cordialidade, cooperação, montagem do painel e a divisão de tarefas proposta pelo grupo.

Análise de dados

A utilização do método CLIL aprimorou a comunicação entre os alunos, aumentando a fluidez e naturalidade por ter sido ampliado seus vocabulários; quanto à gramática, houve melhora no emprego de plural/singular na formação de frases e textos. Esse problema de concordância nominal foi observado durante as aulas sobre o reino Fungi, a partir disso foram incluídas atividades específicas para prática de plural/singular. Duas avaliações orais curtas (5-10 minutos por trio) foram realizadas ao longo do projeto da feira de ciências. As avaliações tinham por objetivo verificar não somente a aplicação adequada do léxico e da gramática, mas também a eloquência, a oratória, a projeção de voz e a postura dos alunos. Tais avaliações foram importantes para conseguirmos entender como os alunos estavam se desenvolvendo quanto à comunicação e identificar tópicos potenciais a serem trabalhados (figura 1).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Dentre os grupos de seres vivos escolhidos pelos alunos para o projeto, o reino Animalia foi o de maior predominância, com apenas 3 trabalhos sendo relacionados a outros grupos (1 Fungi e 2 Plantae). Acreditamos que a alta predominância desse grupo se deva às aulas de laboratório com animais (figura 2) e maior número de aulas dedicadas a trabalhos sobre esse reino. Dessa forma, entendemos que para uma maior valorização de outros grupos de seres, é necessário mais dedicação temporal ao contato dos alunos com tais grupos.

A visita ao SENAR-EMBRAPA foi organizada entre uma palestra com especialista e *tour* pela instituição. Durante a palestra os alunos revisaram as características dos biomas brasileiros e formas de uso sustentável destes, no passeio houve apresentação das pesquisas feitas no local e plantio de sementes de várias árvores nativas (figura 3). Visitas técnicas fornecem um aprofundamento em um conteúdo específico e são também espaços não-formais de ensino. Para de Araújo e Quaresma (2014, p.49)

O uso da visita guiada como ferramenta de aprendizagem possibilita que os sujeitos do ato educativo vivenciem experiências completas e complexas, que contextualizam histórias e culturas diversas, criando laços e conexões de informações que promovem a formação para a autonomia dos educandos e para a construção dos pilares que sustentam a vida em sociedade. Conhecer o outro provoca o olhar para si mesmo e, em seguida, esse olhar reverte-se para a reflexão da realidade e da sociedade, na qual o aluno está inserido. A partir daí, o conhecimento apreendido no processo educativo transforma-se em uma atitude crítica que promove uma sociedade mais humanitária, responsável e preocupada com a redução das desigualdades sociais.

A atividade da confecção de teias alimentares foi uma atividade para além da feira de ciências que auxiliou os alunos a compreenderem sobre as variadas relações alimentares em diferentes biomas (figura 4), embora lúdica, a atividade não influenciou diretamente nos projetos.

Outra atividade lúdica foi a ilustração de biomas utilizando a plataforma CANVA (figura 5). Essa dinâmica auxiliou os alunos a exteriorizar seus entendimentos visuais sobre a fauna e flora dos biomas e as relações ecológicas entre estes.

Atividades realizadas para enriquecimento da feira de ciências. Figura 1) 2 alunas realizando sua apresentação oral em inglês sobre o anuro *Phyllobates terribilis*. Figura 2) Estudantes desenhando e anotando características de um réptil. Figura 3) Alunos em uma visita técnica no SENAR-EMBRAPA. Figura 4) Estudantes montando uma teia ecológica baseada em seres do bioma amazônia. Fonte: acervo pessoal. Figura 5) Imagem ilustrativa do bioma pantanal criado na plataforma CANVA.

A segunda etapa do projeto (confecção de banners) foi essencial para nós, como professoras, conseguirmos mapear o progresso dos alunos. Os alunos seguiram o modelo pré-estabelecido de informações e organizaram os banners conforme seus interesses criativos. Nesta etapa, já foi possível observar a tendência dos alunos em criar seres similares aos vistos com maior frequência em sala de aula (figuras 6 e 7).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Acreditávamos que a principal dificuldade dos alunos nessa fase seria a de confeccionar desenhos digitais, contudo, os alunos possuíam dificuldades em elaborar o “Objetivo”, segundo eles, o objetivo do trabalho era fazer o que as professoras propuseram. Tais comentários nos fizeram entender a necessidade do aluno participar do processo educativo para entender os propósitos de dinâmicas e conteúdos. Outra dificuldade dos alunos foi em relação ao entendimento de organização taxonômica. Nosso objetivo era que os alunos entendessem o processo de classificação e a organização ao invés de simplesmente memorizar as categorias taxonômicas, contudo encontramos dificuldades em trabalhar conceitos tão abstratos, principalmente utilizando o inglês e não a língua materna. Os alunos conseguiam entender que as classificações existiam pois os seres eram diferentes, mas não conseguiam formular a diferença entre famílias/classes e como “um ser tem uma família e tem uma espécie ao mesmo tempo”. Vários fatores podem ter contribuído para essa falha conceitual, como o uso do inglês para conceitos abstratos, o nível de abstração para a idade dos alunos e a utilização de dinâmicas expositivas para a explicação.

Produção de banners da segunda etapa da feira de ciências. Figura 5) Criação de uma ave adaptada ao pampa e à mata atlântica. Figura 6) Criação de felídeo adaptado à mata atlântica.

Os protótipos dos alunos foram feitos predominantemente com massa de e.v.a multicolor, bolas de isopor e arame de aço (figura 8). Os cartazes foram feitos com papel paraná (figura 9) e os biomas foram produzidos com placas de isopor e tinta guache (figura 10). Os alunos se organizaram em duplas para as apresentações, alguns grupos trouxeram alimentos feitos com frutos dos respectivos biomas (figura 11).

Desenvolvimento dos projetos da feira de ciências. Figura 7) Protótipos do Ser “abelhinha do açai”. Figura 8) Montagem do painel. Figura 9) Confeção do protótipo do bioma. Figura 10) Apresentação dos trabalhos no dia da feira de ciências.

Dos comentários feitos pelos avaliadores, a principal sugestão foi para trabalhar mais a disposição estética do painel (fotos, informações, organização visual) e também dos protótipos. Tal crítica não foi refletida no pensamento dos alunos, uma vez que 91% deles (100 alunos responderam o questionário) julgaram que a estética dos painéis tinha uma qualidade boa ou alta (gráfico 5).

Acreditamos que essa discrepância entre a visão dos avaliadores e dos alunos tenha sido resultado da falta de comunicação com a disciplina de artes. O evento contou com exibição das produções dos alunos nessa disciplina, mas não houve integração entre elas para a materialização dos seres vivos e montagem do display.

O domínio das artes tem um impacto histórico no entendimento científico (Janeiro e Pechula, 2016) e é um grande aliado no ensino de ciências, principalmente para ilustrar ou modelar processos e imagens que não podem ser vistas a olho nú ou que demandam muitos recursos para sua visualização. A integração das artes nas ciências é



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

uma forma ativa do aluno em trazer para o mundo concreto aquilo que é processado em sua mente. Um exemplo de tal utilização é encontrado em Duarte *et al.*, (2018) que integra o ensino de artes com o de paleontologia e biologia.

O comportamento cooperativo e cordial foi positivamente retratado pela autoavaliação dos alunos (gráfico 3), a boa comunicação entre os alunos e o esforço das professoras em reforçar a comunicação não-violenta foi essencial para um projeto de extensa duração. Poucas brigas e desentendimentos foram observados, os que ocorreram eram predominantemente em relação à divisão de tarefas e à participação dos membros do grupo (gráfico 4 e gráfico 6). As queixas eram referentes a membros com comportamentos autoritários e que não acatavam sugestões ou opiniões contrárias e também a colegas pouco ativos ou relapsos. O conflito entre perfis extremos sobrecarregava emocionalmente os outros membros do grupo, que se esforçavam em intermediar as discussões sem prejudicar o projeto. Em tais situações, eram necessárias nossas intervenções como mediadoras, aconselhadoras e também figuras de autoridade, buscamos conversar com os alunos de forma a que um pudesse entender o ponto de vista do outro e entender também seus próprios defeitos sem atribuir razão a nenhum dos dois.

Apenas 5 dos 100 alunos que responderam o questionário avaliaram o domínio do conteúdo como baixo ou mediano. O alto desempenho conceitual dos alunos foi observado não apenas nas apresentações, mas também em avaliações escritas curriculares. Assim, entendemos que o método teve um efeito fortemente positivo no desenvolvimento dos alunos.

Resultado da autoavaliação dos alunos. Gráfico 1) Proatividade e pontualidade. Gráfico 2) Domínio do conteúdo. Gráfico 3) Atitude positiva e respeitosa. Gráfico 4) Contribuição ao longo do trabalho. Gráfico 5) Estética do painel. Gráfico 6) Divisão de tarefas.

Considerações finais

A abordagem multi-metodológica integrando ABP, CLIL e feiras de ciências é positiva, desenvolve diversas habilidades e promove um maior aprofundamento em um conteúdo específico. Tal escolha metodológica necessita de uma maior carga horária para realização e planejamento prévio detalhado. Acreditamos que essa forma de construir o conhecimento de forma ativa seja uma maneira de envolver toda a comunidade escolar no processo de ensino e despertar nos alunos a sua personalidade de cientista. Essa ferramenta é emancipatória e pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento.

Nosso trabalho reforçou a contribuição de metodologias ativas para um ensino de ciências mais aprofundado, e mostrou a importância do método CLIL como ferramenta chave para o aprendizado efetivo de uma segunda língua.

Referências



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

ARAÚJO, Glausirée Dettman de; QUARESMA, Adilene Gonçalves. Visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional. **Competência, Porto Alegre, RS**, v. 7, n. 2, p. 29-51, 2014.

BENDER, William. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. 1ª edição (traduzida). Porto Alegre: Penso, 2014.

DUARTE, Sarah Gonçalves et al. Experiência interdisciplinar na educação básica e na formação de professores: artes, biologia e geociências. **Terrae Didactica**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 245-255, 2018.

JANEIRO, Artur Rodrigues; PECHULA, Marcia Reami. Anatomia: uma ciência morta? O conceito “arte-anatomia” através da história da biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 11, n. 1, p. 12-30, 2016.

LENZ, Ângela Maria Schoor; HERBER, Jane. Feira de ciências: Um projeto de iniciação à pesquisa. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v.5, n.5, 2013.

PIACENTINI, Valentina. CLIL and Science education. A review for a Language focus in Science teaching. **Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education**, Bologna, v.16, n.3, p.113-131. 2021.

RICARDO, Tobias de Assis. **Aprendizagem baseada em projetos e feira de ciências**: uma associação motivadora para o aprendizado de física moderna. 2019. 155 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SÁNCHEZ-GARCÍA, Rosa; PAVÓN-VÁZQUEZ, Víctor. Students' Perceptions on the Use of Project-Based Learning in CLIL: Learning Outputs and Psycho-Affective Considerations. **Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning**, Bogotá, v.14, n.1. 2021.

SILVA, Lorena Garces; DIAS, Lisete Funari. Aprendizagem baseada em projetos no ensino de ciências da natureza com foco na colaboração: uma revisão sistemática da literatura. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista–ENCITEC**, Santo Ângelo, v. 12, n. 3, p. 86-102, 2022.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

REPERTÓRIO DE BRINCADEIRAS MUSICAIS DE MULHERES DE NAVIRAÍ/MS: pensando as relações entre infância, acesso à arte e educação

Larissa de Assis Lima

(UFMS - larissa123.ll8@gmail.com)

Erika Natacha Fernandes de Andrade

(UFMS – erika.andrade@ufms.br)

Resumo: este texto apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi identificar o repertório de brincadeiras da/para a infância envolvendo a música que compõem as memórias e as experiências de mulheres de Naviraí/MS. Em termos metodológicos, a etapa empírica da pesquisa abarcou a aplicação de um questionário junto a diferentes grupos de mulheres residentes em Naviraí/MS; o questionário foi elaborado por meio da plataforma *Google Forms* e foi compartilhado via Whatsapp com professoras, gestoras e funcionárias da administração de uma escola naviraiense, bem como com mulheres não atuantes em escola. Os resultados mostram que brincadeiras musicais fizeram parte da infância das mulheres, todavia, o repertório citado ainda é restrito, mostrando a necessidade de ações em prol da preservação e da transmissão das brincadeiras musicais da/para a infância entre gerações; a escola é indicada como local primordial para a democratização da tradição cultural musical junto às crianças.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Palavras-chave: Música. Brincadeiras musicais. Infância.

Introdução

Este texto apresenta uma investigação cujo objeto de pesquisa foi a educação musical. O problema da pesquisa desenvolvida voltou-se para discussões sobre repertório de brincadeiras musicais de mulheres de Naviraí/MS. Desse modo, o objetivo geral da investigação foi identificar o repertório de brincadeiras da/para a infância envolvendo a música que compõem as memórias e as experiências de mulheres de Naviraí/MS.

Para o alcance do objetivo geral, foram selecionados os seguintes objetivos específicos: (1) compreender a importância da brincadeira musical na infância; (2) discriminar os gêneros de brincadeiras da/para a infância que envolvem a música; (3) descrever o repertório de brincadeiras musicais que compõem as memórias e as experiências de um grupo de mulheres de Naviraí/MS; e (4) identificar em que medida o repertório de brincadeiras musicais está sendo democratizado.

O procedimento da pesquisa envolveu uma etapa bibliográfica, voltada para o estudo de artigos relacionados à centralidade da musicalização na infância e ao papel da educação na garantia da democratização dos gêneros musicais da/para a infância. Outra etapa da pesquisa abarcou a aplicação de um questionário junto a mulheres residentes em Naviraí/MS, buscando identificar o repertório de brincadeiras envolvendo músicas que compõem as suas memórias e experiências. O questionário foi elaborado por meio da plataforma Google Forms; foram elaborados um cabeçalho, para a apresentação do título da pesquisa e dos objetivos pretendidos, e um total de sete questões. O questionário foi anônimo e foi compartilhado via Whatsapp com professoras, gestoras e funcionárias da administração de uma escola naviraiense, bem como com mulheres em geral. A intenção foi atingir um número mínimo de 30 mulheres, algumas ligadas ao universo escolar/educacional e outras atuando em diferentes atividades.

Nas seções subsequentes do texto são apresentadas, respectivamente, reflexões sobre a música na relação com a educação, com foco na democratização dos gêneros musicais da/para a infância, e a apresentação e discussão dos dados da pesquisa. O texto é finalizado com as considerações finais, que indicam: (i) a presença de brincadeiras musicais na infância das mulheres participantes do questionário; (ii) a existência de memórias que apontam para um repertório ainda restrito; (iii) a necessidade de preservar e transmitir as brincadeiras musicais da/para a infância entre gerações; (ii) a escola como local primordial para a democratização da tradição cultural musical junto às crianças.

Música, gêneros musicais da/para a infância e educação



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A infância, conforme dicionários *online*, é um substantivo feminino que determina uma certa fase da vida, que vai desde o nascimento até a adolescência. A infância pode ser compreendida como um período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade, ou seja, do zero aos doze anos de idade. Todavia, a infância é muito mais que um período biológico da vida do indivíduo, sendo uma construção histórico, social e cultural. O conceito de infância muda de acordo com as culturas e organizações da sociedade (Soares, 2020).

Atualmente, a infância é entendida como uma fase com características, peculiaridades e e necessidades específicas. No aspecto físico, as crianças necessitam de condições para que possam adquirir habilidades motoras, como engatinhar, andar, correr e pular. No âmbito emocional, as crianças desenvolvem a capacidade de identificar e expressar suas emoções, além de estabelecer vínculos afetivos com outras pessoas. é marcada por um intenso desenvolvimento do pensamento e da capacidade de aprendizado. Em termos sociais, a infância é um período em que as crianças começam a interagir com outras pessoas e a desenvolver habilidades como compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos, além de compreender regras sociais, construindo sua identidade (Soares, 2020).

Cognitivamente, a infância é o período em que as crianças precisam explorar o mundo ao seu redor, fazendo perguntas, resolvendo problemas, interagindo com diferentes campos do conhecimento, de maneira integrada, como as linguagens, as artes, a matemática, as ciências. Assim, a infância se torna um período intenso do desenvolvimento do pensamento, potencializando a capacidade de aprendizado (Soares, 2020).

Na garantia dos direitos das infâncias, a música é uma linguagem e uma área do conhecimento que possibilita o desenvolvimento global, contribuindo para o conhecimento das obras humanas e para a ampliação da sensibilidade e para a formação do pensamento crítico e criativo (Brito, 2003).

A música é uma atividade humana construída desde civilizações antigas, viabilizando representações e significados do mundo, organizações de ideias e de sentimentos sobre o próprio eu. Ela é definida como “arte de combinar sons, e formar com eles melodia e harmonia”; a “linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos” (Brito, 2003, p. 26).

A musicalização se torna uma vivência importante para o processo de aprendizagem infantil, impulsionando os modos da criança de ser relacionar com a música; a musicalização auxilia no desenvolvimento da criatividade, do gosto, da sensibilidade, do senso rítmico, da imaginação, da memória, do conhecimento de si, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade. A música pode estar presente na vida das crianças desde o nascimento, ou até mesmo desde a gestação, quando mães ou parentes/amigos próximos cantam para as crianças. Desde muito cedo, a música acalma, acalenta, e coloca a criança em experiências que lhe



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

possibilitam viver as propriedades sonoras, os sons, as representações e significações humanas (Oliveira, 2019).

Conforme Penna (2015), a musicalização é um processo educacional intencional, que almeja a participação ampla do sujeito na sociedade, na cultura, favorecendo os esquemas de percepção, de significação, de expressão, de criação e de pensamento dos sujeitos no que tange ao universo sonoro.

[...] a musicalização é um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente –o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para o processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social (Penna, 2015, p. 49).

Considerando que a música contribui poderosamente no desenvolvimento global, e que a musicalização deve estar presente na educação das crianças, Nassif e Andrade (2023, p. 2-3) indicam que o professor pedagogo é o profissional que passa a maior parte do tempo com as crianças, sendo sua função “propiciar o conhecimento do mundo e da cultura às crianças”, mediante “projetos envolvendo as produções literárias, corporais, musicais, visuais, teatrais de diferentes artistas, povos, grupos e manifestações da tradição popular”. Para as autoras, o jogo/a brincadeira pode ser a principal via para os pedagogos levarem a música para o contexto escolar.

A brincadeira precisa fazer parte da cultura das infâncias, pois é o principal meio de expressão dos pequenos, sendo fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Brincando, jogando, a criança desenvolve possibilidades cognitivas, visuais, auditivas, táteis, motoras, afetivas, sensíveis; a brincadeira é o modo da criança aprender e entrar em uma relação de trocas que possibilita a apreensão do mundo, dos eventos, das pessoas, dos símbolos e signos. Para Nassif e Andrade (2023, p. 5), “um trabalho de música com base nos jogos permite o conhecimento da função social da música”, assim como “a absorção indireta de atitudes musicais e a aquisição de uma fluência musical com incorporação de elementos estruturais próprios à linguagem”.

[...] os jogos são instrumentos imprescindíveis na profissão dos pedagogos e podem ser usados para estabelecer laços com a música. Os jogos possibilitaram uma aproximação dos professores com a música de um modo tranquilo, descontraído e sem o peso e a inibição que muitas aulas de música costumam causar, sobretudo em adultos (Nassif; Andrade, 2023, p. 14).

A música, introduzida por meio do jogo/da brincadeira, rompe com a tradicionalidade do ensinar mecânico e possibilita mediação e criação, pois o diálogo com outras pessoas experientes aprimora os modos de fazer, sendo no cantar, tocar ou



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

se movimentar, estimulando as crianças a criarem regras, a improvisarem, a atuarem com diferentes instrumentos e materiais, a vivenciarem momentos de construções e de prazer.

Para envolver a brincadeira e a música na prática pedagógica, o pedagogo pode se valer dos gêneros musicais da/para a infância. Os jogos e as brincadeiras musicais voltados para a infância foram construídos historicamente, a partir de influências portuguesas, africanas e dos povos tradicionais, com o objetivo de fortalecer as relações afetivas das famílias, para promover vínculos comunitários, para entreter as crianças, para acalantar e acalmar, para ajudar no sono, para incentivar aprendizagens no andar, na fala, na comunicação com outra pessoa etc.

Feita pela e para a criança, a música tradicional da infância a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta. Carrega os ritmos e molejos da música brasileira; a beleza da nossa poesia popular; os gestos, movimentos e desafios imprescindíveis ao desenvolvimento da criança e a nossa diversidade cultural (Silva, 2016, p. 31).

Segundo Silva (2016), as brincadeiras da infância podem ser pensadas em dois grandes grupos: brincadeiras silentes e sonoras. As brincadeiras silentes são aquelas que não utilizam música: amarelinha, bolinha de gude, brincadeiras com bola, pega-pega, esconde-esconde, cinco pedrinhas, pipa, pião, ioiô, jogos de tabuleiros etc. As brincadeiras sonoras, por sua vez, remetem ao repertório das brincadeiras com música e/ou falas ritmadas e melódicas: acalantos, brincos, historinhas com mãos e dedos, rodas/cirandas, histórias sonorizadas, adivinhas, parlendas (incluindo as brincadeiras de pergunta e resposta), trava-línguas, fórmulas de escolha, brincadeiras de corda, brincadeiras de mão e brincadeiras de movimentações específicas, seguindo indicações de ações e expressões conforme a letra cantada/declamada.

Neste trabalho defendemos a partilha e a conservação dos repertórios que historicamente vêm constituindo a vida das/com as infâncias, especialmente no âmbito dos espaços de educação. Vislumbra-se, a partir das brincadeiras musicais – e da democratização dos gêneros musicais da infância – “uma educação musical de qualidade que possibilita às crianças o contato com a música e a cultura brasileira de diversas formas, o que certamente fará diferença nas escolhas que fizerem ao longo da vida” (Silva, 2016).

Apresentação e discussão dos dados: repertórios de brincadeiras musicais de mulheres de Naviraí/MS

Nesta seção realizaremos a análise da produção de dados mediante o questionário, que foi respondido por 32 mulheres residentes em Naviraí/MS. As duas primeiras questões buscaram identificar a idade e a escolaridade das participantes. Conforme a Figura 1 verifica-se que houve um grupo maior de respondentes na faixa etária dos 30 aos 40 anos e um número maior de mulheres com o ensino superior completo.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Figura 1: idade e escolaridade das respondentes

Fonte: as autoras (2024).

O questionário buscou discernir a atividade das respondentes; a questão foi elaborada na modalidade caixa de seleção, e, desse modo, era possível indicar mais de uma atividade. Conforme consta na Figura 2, 9,4% das participantes, o que equivale a três mulheres, reconhecem-se como trabalhando no lar, e, a mesma quantidade indicou trabalhar em indústrias e cooperativas. Quatro mulheres, equivalente a 12,5%, são estudantes; 18,8%, ou seja, seis mulheres, mencionaram trabalhar no comércio e 65,6%, o que equivale a 21 mulheres, trabalham em escolas, sendo, portanto, o maior público da pesquisa.

Figura 2: Atividade das respondentes do questionário

Fonte: as autoras (2024).

Tendo em vista a importância das canções de ninar, ou acalantos, para a primeira infância, especialmente para a criação de vínculos e para musicalização dos bebês, a terceira questão buscou entender quantas mulheres conheciam canções de ninar. Os dados da pesquisa, exemplificados na Figura 3, indicam que todas as mulheres que responderam o questionário conhecem alguma canção de ninar.

Figura 3: Conhecimento sobre canções de ninar (acalantos)

Fonte: as autoras (2024).

A quarta questão foi aberta e buscou a identificação de quais canções de ninar as mulheres conheciam e/ou vivenciaram em suas trajetórias; as respondentes puderam indicar quantos acalantos quisessem. O Quadro 1 traz os nomes das canções de ninar indicados pelas respondentes. As canções de ninar mais mencionadas foram “Nana neném”, com 24 citações e “Boi da cara preta”, com 9 indicações; seguiram-se “Brilha, brilha, estrelinha”, com 6 menções, “Ursinho Pimpão”, com 2 indicações, e “Dorme filhinho”, com 2 citações; as demais canções de ninar foram indicadas apenas uma vez.

Sobre o repertório indicado verifica-se que: (i) há poucas indicações de acalantos da tradição popular brasileira, sendo eles: Nana neném, Boi da cara preta e Dorme filhinho; (ii) há uma canção de ninar apropriada da cultura francesa: Brilha, brilha, estrelinha; (iii) há canções que não são especificamente de ninar, mas são



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

indicadas como acalantos: Alecrim, Mãezinha do céu, Se essa rua fosse minha; (iv) há indicações de repertórios bastante veiculados, na atualidade, pelas mídias digitais e pela cultura industrial para as massas: Ursinho Pimpão (do Grupo Balão Mágico), Como é bom sonhar (Filme Barbie); Dorme meu anjinho e Dorme Bingo (que não se referem a canções em específico, mas aos títulos de seleções de canções de ninar postadas no *Youtube*).

Quadro 1: Indicações de canções de ninar conhecidas

Nana neném
Boi da cara preta
Brilha, brilha, estrelinha
Ursinho Pimpão
Alecrim
Dorme Bingo
A coruja faz Shh
Borboleta pele branca
Se essa rua fosse minha
Dorme meu anjinho
Mãezinha do céu
Dorme filhinho
Como é bom sonhar

Fonte: as autoras (2024).

Outra questão voltou-se para a identificação das brincadeiras envolvendo música que foram vividas pelas participantes da pesquisa. Essa questão também foi formulada no modelo caixa de seleção, permitindo assinalar mais de uma opção. As infâncias das participantes foram marcadas por brincadeiras e canções, pois todas se lembram de músicas e brincadeiras vividas em suas histórias; esse dado é importante, pois são brincadeiras musicais passíveis de serem passadas de geração para geração, compondo o repertório cultural das mulheres.

Figura 4: Brincadeiras musicais vividas na infância

Fonte: as autoras (2024).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

As brincadeiras com música elencadas no questionário foram selecionadas com vistas a abranger os diferentes gêneros musicais da/para a infância: (i) brincos (serra, serra, serrador, brincadeiras com mãos e dedos etc.); (ii) brincadeiras coletivas, envolvendo regras, movimentos e/ou falas ritmadas (balança caixão, corre cutia, batata quente, corda, parlendas, amarelinha africana etc.); (iii) brincadeiras envolvendo canções, movimentos e/ou usos de instrumentos (brincadeiras com percussão, brincadeiras com fórmulas de escolha, brincadeiras com canções que indicam movimentos específicos, brincadeiras de cantar e tocar instrumentos etc.) e (iv) histórias cantadas.

Sobre a quantidade de vezes que as brincadeiras com música elencadas no questionário foram citadas pelas respondentes, pode-se dizer que rodas/cirandas, corda, corre cotia, batata quente, balança caixão, bambalão e serra, serra, serrador são as únicas brincadeiras musicais citadas mais que 70% das vezes, isto é, que foram indicadas mais de 20 vezes dentro de um universo de 32 mulheres. As demais brincadeiras foram citadas 16 vezes ou menos, como as histórias cantadas e as brincadeiras com parlendas (indicadas nove vezes cada), as brincadeiras com percussão (mencionadas oito vezes), as brincadeiras de cantar e tocar instrumentos musicais e/ou objetos sonoros (indicadas 7 vezes), e as brincadeiras com fórmulas de escolha (citadas, tão somente, 2 vezes).

No que tange às brincadeiras musicais pouco mencionadas, pode ser que as participantes não tenham reconhecido as formas brincantes apenas pelo nome indicado no questionário, à exemplo das fórmulas de escolha, das brincadeiras com percussão e com parlendas, deixando de mencioná-las. Mas, também pode ser que tais brincadeiras não tenham feito parte – pelo menos de modo significativo – de suas histórias, e, por isso, não compõem seus repertórios mentais/culturais, ou não estão vívidas em suas memórias. Essa dúvida poderia ser esclarecida por meio da continuidade de pesquisas futuras, valendo-se de entrevistas semiestruturadas.

De todo modo, os dados desta questão mostram que o repertório brincante e musical de mulheres de Naviraí pode ser mais bem explorado, para ser mais bem compreendido, evidenciando, ainda, que é preciso atenção para com os repertórios transmitidos de geração para geração, de modo que as crianças do presente, e do futuro, tenham acesso às práticas com música nas suas melhores e mais completas possibilidades.

Quadro 2 – Ranking das brincadeiras musicais vividas na infância

Brincadeira	Quantidade de vezes que a brincadeira foi citada em um universo de 32 participantes
Roda/ciranda.	29
Brincadeiras com corda.	26
Brincadeiras como: Corre cutia, batata quente.	25



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Brincadeiras como: balança caixão, bambalão, serra, serra, serrador etc.	24
Brincadeiras com mãos e dedos	16
Amarelinha africana	12
Brincadeiras de cantar e movimentar	12
Brincadeiras ritmadas	10
Histórias cantadas	9
Brincadeiras com parlendas	9
Brincadeiras com percussão	8
Brincadeiras de tocar instrumentos musicais ou objetos sonoros feitos com materiais recicláveis	7
Brincadeiras com fórmula de escolha	2

Fonte: as autoras (2024).

A última questão foi aberta, facultando uma diversidade de respostas; as participantes foram incentivadas a indicar o nome de três canções, ou de três brincadeiras musicais, que fizeram parte de suas infâncias, conforme consta no Quadro 3. Foram citadas, pelas participantes, 15 canções da tradição popular brasileira: Alecrim, Dona Aranha, Pirulito que bate, bate, O sapo não lava o pé, Criança feliz, Padre Francisco, O cravo e a rosa, Capelinha de melão, Cai, cai, balão, Marcha soldado, Borboletinha, Se essa rua fosse minha, Mãezinha do céu, Pirulito que bate, bate e Terezinha de Jesus. Também foram indicadas canções veiculadas pela indústria cultura para as massas como Balão Mágico e Xuxa. Esses dados reforçam a ideia de que as canções da tradição voltadas para a infância precisam ser mais bem democratizadas, ensinadas e vividas, especialmente nos contextos de educação.

As brincadeiras mais citadas foram: ciranda, cirandinha, atirei o pau no gato, pular corda, balança caixão e brincadeiras de roda/ciranda (todas com 5 ou mais indicações). As demais brincadeiras foram citadas 3 ou menos vezes. Também foram mencionadas brincadeiras que não têm relação explícita com a música ou com falas e movimentos ritmados: bet, quente e frio, pipa, borquinha (bola de gude), queimada, pedrinha, amarelinha, elástico, esconde-esconde, pula tábua, passa anel. Verifica-se, por um lado, que a variedade de brincadeiras musicais ainda é restrita, e por outro que as participantes também trazem algumas brincadeiras diferentes como as brincadeiras de bate mãos (tango, tango; baratinha; babalu; papagaio louro; soco, bate, bate; adoletá), a brincadeira com parlenda laranja baiana e a história musical/teatral A linda rosa juvenil.

Quadro 3 – Canções e brincadeiras musicais recordadas

Brincadeira	Quantidade de vezes que a brincadeira foi citada em um universo de 32 participantes
Ciranda cirandinha	12



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Atirei o pau no gato	10
Pular corda	6
Balança caixão	5
Cantar (Alecrim, Dona Aranha, Pirulito que bate, bate, O sapo não lava o pé, Criança feliz, Padre Francisco, O cravo e a rosa, Capelinha de melão, Cai, cai, balão, Marcha soldado, Borboletinha, Se essa rua fosse minha, Mãezinha do céu, Pirulito que bate, bate, Terezinha de Jesus).	18
Batata quente	1
Boi da cara preta (acalanto)	3
A linda rosa juvenil	1
Escravos de Jó	2
Papagaio Louro	1
Roda e ciranda	8
Laranja baiana, roda, roda	1
Serra, serra, serrador	1
Adoletá	1
Soco, bate, bate	1
Canções da indústria cultural para as massas: Xuxa e Balão Mágico)	4
Tango, tango	1
Baratinha	1
Babalu	1

Fonte: as autoras (2024)

Considerações finais

A pesquisa realizada com mulheres de Naviraí/MS, de diferentes gupos sociais, embora compondo uma amostra pequena de sujeitos, indica que as participantes apresentam memórias do repertório musical e brincante de suas infâncias. Isso é bom, porque esse repertório cultural, musical e brincante pode ser mobilizado em ações educativas – escolares ou extraescolares – com vistas ao enriquecimento das experiências das crianças com as quais convivem na atualidade.

Todavia, o estudo também mostra que o repertório de canções e brincadeiras musicais citados pelas participantes é, ainda, restrito: (i) indicações repetidas, e pouco variadas, de canções, especialmente tendo em vista a vastidão de canções infantis da tradição popular (muitas delas com arranjo de Villa Lobos); (ii) memórias de canções e fazeres ligados às produções de uma cultura industrial para as massas; (iii) e repertório de brincadeiras bastante limitado, pautado, especialmente, na roda ciranda cirandinha, atirei o pau no gato e balança caixão. O grande risco é a possibilidade de extinção de algumas dessas brincadeiras com o passar dos anos, no âmbito de 14 algumas parcelas de população.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Segundo Silva (2016), esse fenômeno – de restrição no compartilhamento do repertório musical e brincante – pode estar influenciado à inserção das mulheres no mercado de trabalho a partir dos anos de 1970, especialmente com a vivência de jornadas de trabalho exaustivas, impactando no tempo de relação das mulheres com filhos e parentes próximos, e na diminuição de trocas afetivas e culturais.

Outro fator remete ao crescimento das cidades; as ruas que antes eram lotadas de crianças para trocas de vivências e brincadeiras, hoje estão cada vez mais vazias. Ademais, o uso da tecnologia passou a ocupar cada vez mais as casas, e o que era brincadeira coletiva foi trocado pelo uso de telas individuais; as crianças deixam de vivenciar brincadeiras e músicas coletivas, substituindo o brincar coletivo tradicional de rua, por brinquedos e telas (Silva, 2016).

Há, ainda, a influência, na vida contemporânea, de canções e fazeres ligados às produções de uma cultura industrial para as massas com conteúdo, muitas vezes, inadequado, empobrecido, valorizando o consumismo, que invisibilizam os repertórios da tradição. Certamente, existe uma mídia musical atual, voltada para as crianças, que é rica em ritmos, feita por pessoas que pensam as infâncias com mais consciência, mas que, também, não podem substituir a riqueza do aprendizado passado de geração para geração, relativo às canções e brincadeiras coletivas e criadas historicamente (Silva, 2016).

O que não vimos também, na produção dos dados, foi a indicação de brincadeiras musicais e canções ligada às vivências dos povos originários, inclusive considerando que Mato Grosso do Sul é o terceiro estado com a maior população indígena do Brasil.

Diante de todas essas situações, e principalmente, considerando que o Brasil é um país com enormes diferenças sociais e de acesso às melhores produções humanas, defendemos a escola como lugar privilegiado para a democratização da tradição cultural musical e brincante junto às crianças. Professore/as, educadora/es sociais, precisam ter oportunidades de enriquecimento de seus repertórios musicais e brincantes, em meio às formações iniciais e continuadas, de modo que possam garantir práticas pedagógicas pautadas em trocas e vivências significativas, que facultam a apropriação das melhores produções culturais, artísticas e brincantes da humanidade.

Referências

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; SALOMÃO, Fabiola Ponton Saadi; CABRAL, Yasmin Oliveira; CACERES, Caroline. **Canfabulando as belezas de Mato Grosso do Sul**. Possibilidades brincantes com bebês (0 a 3 anos). Porto Alegre: Fi, 2022.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

NASSIF, Sílvia Cordeiro; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. O jogo como eixo de um programa experimental de formação continuada para pedagogos com a música. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. 1-19, 2023.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. A música no contexto da psicopedagogia e a utilização de instrumentos musicais como ferramentas de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 10, p. 3. 17 de março de 2019.

PENNA, M. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Y. R. (Org). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 17-22.

SILVA, Lucilene Ferreira. **Música tradicional da infância**. Característica, diversidade e importância na educação musical. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. 200p. Campinas: UNICAMP, 2016.

SOARES, Ademilson de Sousa. Criança, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

UM ESTUDO SOBRE A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Cássia Gonçalves Alencar

(UFGD, cassiaalencar7@gmail.com)

Marta Coelho Castro Troqueç

(UFGD, martatroqueç@ufgd.edu.br)

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que volta-se para um programa do Ministério da Educação (MEC) intitulado Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e objetiva analisar como os materiais didáticos produzidos no programa são utilizados nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas indígenas de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS). O trabalho apresenta a pesquisa, sua metodologia e os resultados parciais que dizem respeito ao estudo bibliográfico em torno da temática; o contexto histórico da educação



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

escolar indígena no Brasil e da constituição da ASIE no Brasil e MS. Aponta para o protagonismo indígena e discute a importância do programa na efetivação de uma educação específica, diferenciada e intercultural para os povos indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena (EEI). Ação Saberes Indígenas (ASIE). Materiais Didáticos.

Introdução

A pesquisa versa sobre um estudo em andamento estando na etapa do desenvolvimento do projeto de pesquisa, realizado no programa de pós-graduação em Educação, curso de mestrado na linha de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, em que propomos investigar o programa do Ministério da Educação intitulado Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) e sua incorporação na Educação Escolar Indígena (EEI) na região do Mato Grosso do Sul, tendo como objeto de estudo os materiais didáticos nas línguas indígenas produzidos por docentes indígenas em conjunto com as universidades públicas.

Antes de ocorrer o direito à EEI específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, o processo de educação dos povos indígenas foi constituído historicamente como um meio dos portugueses dominarem e catequizarem os indígenas. No período colonial o objetivo era convertê-los ao catolicismo para que assim tivessem o controle dos povos, em certos momentos utilizaram-se das línguas indígenas para ensinar as histórias judaico-cristãs, e este processo não foi pacífico, mas carregado de violência e resistência.

Troquez (2014) descreve que o período seguinte se deu com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão que se tornou responsável pela tutela dos povos indígenas, e que também foi marcado pelo processo de escolarização e inclusão de missões evangélicas. Após isto tem-se a passagem do SPI para Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e mais à frente: “No período correspondido aos anos 1970 e 1980, houve ampla mobilização de agentes indigenistas para a organização do movimento indígena no Brasil em prol da luta pela terra, saúde, educação” (Troquez, 2014, p. 52). Com a Constituição Federal de 1988 que reconhece os direitos dos povos indígenas a cultura, território e educação diferenciada, e a partir de 1990 tem-se um movimento crescente na luta para implementação de uma EEI específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue.

A EEI é uma modalidade da educação básica que visa garantir aos povos indígenas a educação diferenciada, no sentido de reconhecer sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, assim como são expressos na Constituição Federal de 1988 (CF 1988) e reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.396/1996.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O currículo torna-se um meio importante na efetivação de uma educação diferenciada nas escolas indígenas, partindo da premissa de que ele será construído por participantes indígenas, visando a interculturalidade na escola, de maneira que atenda as especificidades e respeite as culturas indígenas, em que “os indivíduos devem ser preparados na escola através de um currículo que deve estar voltado para suas realidades socioculturais e linguísticas[...]” (Troquez, 2014, p.57).

A ASIE é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC (Brasil) que foi instituída por meio da Portaria do MEC nº 1061, em 2013, e no mesmo ano a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, regulamentou a ação pela Portaria nº 98 de 6 de dezembro de 2013.

Esta Portaria expõe em seu artigo primeiro, das disposições gerais, que o programa deve ser construído com a colaboração dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das instituições de ensino superior (IES), ainda é colocado como base os princípios da especificidade, de uma organização comunitária, assim como o multilinguismo, a interculturalidade, e mencionam o artigo 210 da Constituição Federal de 1998. A ASIE deve estar vinculada à formação continuada de professores da EEI.

Art. 3º A formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, será realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, definidas pela SECADI/MEC, e que aderirem à ação de que trata esta Portaria. (Brasil, 2013).

A portaria nº 98 (Brasil, 2013) entre seus objetivos prevê que a ação promova a formação continuada de professores da EEI, ofereça recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária das escolas indígenas, que ofereça subsídios para elaboração de currículos, além de fomentar pesquisas para elaboração de materiais didáticos.

Sendo a formação continuada de docentes indígenas foco no programa ASIE, torna-se necessário uma breve contextualização do que se trata a formação continuada e sua importância enquanto um objeto de estudo do campo da formação de professores. Nesse sentido, Sansolotti e Coelho (2019) ao discutirem em seu texto sobre o conceito de formação continuada, apontam que “a formação contínua é o processo pelo qual os professores, que já passaram por uma formação inicial, buscam ou constroem o conhecimento, seja como forma de aperfeiçoamento, seja como reciclagem, seja como desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.” (Sansolotti; Coelho, 2019, p. 218).

Como a pesquisa busca analisar um programa voltado à EEI, é de suma importância entender a relevância da formação continuada no viés de uma formação decolonial, visto que o foco da ASIE são os saberes indígenas. E para pensar nas epistemologias indígenas é necessário discutir e questionar as concepções existentes de ser e saber eurocêntricos e homogeneizadores. De acordo com Nascimento e Souza



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

(2020), trata-se de “introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas nos processos educacionais. Tomar contato com a realidade e seus condicionantes sociais e históricos. Reconstruir o ser, o poder e o saber de forma radical.” (2020, p. 50)

Sendo o programa ASIE o tema central da pesquisa em questão, buscaremos inicialmente, por meio de uma discussão bibliográfica, construir uma contextualização de como o programa é abordado por teóricos da EEI, e como a ASIE permitiu de forma ampla a produção de materiais didáticos que visam a cultura indígena dentro das escolas, para depois realizar contato com os docentes indígenas por meio de entrevistas online e compreender as perspectivas deles de como foi implementado os materiais didáticos do programa ASIE.

Direcionar a pesquisa para a fase dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dá por enxergarmos os saberes indígenas essenciais no currículo institucional das escolas municipais indígenas, e nas práticas pedagógicas com os alunos de primeiro ao quinto ano, além de que, na Portaria nº 98 (Brasil, 2013) menciona-se o letramento e numeramento, bases estas que são maiormente aprofundadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 4º A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos: I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua; III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e IV - conhecimentos e artes verbais indígenas. (Brasil, 2013).

Assim, tratando-se do primeiro contato com uma escolarização formal, os saberes indígenas já devem fazer parte do ambiente cotidiano das crianças nas comunidades, e devem fazer parte do ensino nas escolas indígenas. E, se, pelas influências do eurocentrismo e da colonialidade, não foram valorizados na educação escolar para os indígenas em períodos anteriores às conquistas legais da educação diferenciada dadas a partir da Constituição Federal de 1988 (Troquez e Nascimento, 2020), é mais necessário ainda que a partir da instituição da ASIE se verifique uma mudança maior neste sentido e que as escolas municipais indígenas sejam lugares de reconhecer a ancestralidade dos povos originários, os conhecimentos, saberes, e características culturais das etnias presentes no local.

Sousa e Souza (2017) descrevem brevemente como se deu a ASIE nas Escolas indígenas no município de Dourados em Mato Grosso do Sul.

A formação constitui-se de instrumentalização dos orientadores de estudo por parte de formadores ligados à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que ocorrem periodicamente e, depois, são levadas às escolas indígenas pelos orientadores, conforme terminologia da Ação. Este processo teve início em novembro de 2013 e, desde então, foi bastante aprimorado, tendo em vista as sugestões e demandas das



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

escolas indígenas. Assim, trata-se de um relato que cobre um período de atividades compreendido entre 2013 e 2017. (Sousa; Souza, 2017, p. 236)

Apesar de alguns autores terem a colocação de que a ASIE é insuficiente na garantia da EEI diferenciada e específica aos alunos pertencentes, devido às marcas vindas do processo de colonização do país na educação, a importância de investigar como foi o processo da ASIE e sua incorporação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dentro da EEI, se dá na valorização dos saberes, línguas, identidade, e cultura dos povos originários.

De acordo com Crixí, Crixí e Zoia (2021) talvez a maior contribuição do programa ASIE em sua comunidade foi o fortalecimento da língua materna por meio do letramento e da organização dos materiais didáticos nas línguas maternas indígenas.

Nesse sentido a problematização é necessária, visto que os textos lidos trazem uma contextualização de como se deu a construção do projeto, dos encontros de formação continuada, da construção dos materiais didáticos, etc., mas são poucas as análises levantadas sobre o que ocorreu depois de tudo isso, a respeito do que está sendo feito no momento atual com estes materiais produzidos e quais foram os efeitos desse projeto nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas indígenas.

Assim, a pesquisa busca justamente investigar como o projeto ASIE incorporou-se nas práticas curriculares da escola, tendo como delimitação a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto sua importância na EEI, em que teremos como objeto principal de discussão os materiais construídos pelo projeto, identificando se estão presentes nas práticas curriculares e como estão sendo utilizados nas ações pedagógicas.

Metodologia

Em busca de sanar o questionamento levantado a respeito de como o projeto Ações Saberes Indígenas na Escola incorporou-se nas práticas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola indígena e de atender aos objetivos propostos, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo o tipo de estudo exploratório (Gil, 2002), visto que a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema de maneira que o torna mais explícito. Visando analisar um determinado objeto em contexto específico. Para a produção dos dados, será utilizada a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas remotas com participantes da pesquisa, considerando o contexto de procedimentos éticos.

A análise de dados bibliográficos terá por objetivo selecionar artigos, dissertações e teses que abordam em seus assuntos a temática do programa ASIE na EEI, sendo selecionados a partir da plataforma Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online - SciELO, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e o Repositório Institucional da Universidade Federal da Grande Dourados.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Num primeiro momento, a busca e análise dos materiais da ASIE será a partir daqueles que forem encontrados no ambiente institucional/escola indígena que será selecionada. O acesso à escola será somente para identificar, descrever e observar a presença dos materiais e documentos (planos de aulas, programas de ensino) nos espaços da escola, pois a inserção destes materiais nas práticas curriculares será descrita por meio das entrevistas remotas com gestores e docentes indígenas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se for necessário, será ampliada a pesquisa para outras escolas da Reserva Indígena de Dourados.

Para atingir os objetivos do projeto de pesquisa, pretende-se seguir as seguintes etapas: levantamento de dados para fundamentação teórica a respeito do que os documentos e autores da área dizem sobre o programa ASIE, e os materiais didáticos construídos; organização e escrita da parte teórica; construção do protocolo de entrevista; visita técnica na Escola Municipal Indígena acompanhada, para localização e exploração de documentos e dos materiais; realização de entrevista online com os/as coordenadores pedagógicos/as e professores/as indígenas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; análise dos dados levantados; escrita e publicação dos resultados da pesquisa.

Análise de Dados

A literatura encontrada (Aguilera Urquiza, 2017; Crixí; Crixí, 2021; Ferreira, 2020; Ferreira; Menezes; Bergamaschi, 2020; Lacerda, 2023; Troquez; Nascimento, 2020) indica que o programa ASIE teve uma relevância significativa no processo de incluir os conhecimentos indígenas na EEI, nos textos que apresentaram brevemente o programa encontra-se que cada Estado do Brasil se organizou de forma específica para realizar as formações de professores indígenas atuantes e a construção dos materiais. No Mato Grosso do Sul, por exemplo, a rede saberes indígenas, constituída a partir das instituições de ensino superior em colaboração com as escolas e instituições de formação de professores indígenas, foram responsáveis pela ação. No site próprio do núcleo descreve em sua apresentação contemplar o trabalho dos professores(as) indígenas das Etnias Terena, Kaiowá, Guarani (ASIE, MS).

A ASIE que se desenvolveu no estado do Mato Grosso do Sul, teve colaboração de parceria entre o governo Federal e Estadual, os municípios do estado e quatro instituições de Ensino Superior que foram núcleos da ação, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A ASIE afirma uma formação continuada para professores e professoras indígenas que parte da necessidade do ensino intercultural e diferenciado. Esta proposta caminha no sentido da descolonização dos currículos e das práticas.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Troquez e Nascimento (2020) denunciam a existência de uma “predominância da língua portuguesa nos processos de ensino; a imposição de um currículo de moldes nacionais, dados pela Base Nacional Comum Curricular a ser seguida[...]” (2020, p. 11). Cabe destacar a necessidade de se pensar um currículo específico da EEI que priorize os saberes indígenas.

Aguilera Urquiza (2017) relata que no Mato Grosso do Sul a formação inicial específica para estudantes indígenas se encontra no curso de magistério *Ára Verá*, e curso de licenciatura *Teko Arandu* (UFGD), sendo a ASIE caracterizada como uma formação continuada para os docentes indígenas.

Entende-se, portanto, a relevância significativa de compreender os aspectos deste programa, e mais ainda como foi incorporado nas práticas curriculares dentro das escolas municipais indígenas, visto que além de formação continuada a ação também se constitui como espaço para construção de materiais pedagógicos para alunos indígenas, escritos nas línguas indígenas que se encontram em cada comunidade.

Na construção do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) já discutia-se as influências da padronização da rede de ensino nas escolas indígenas, e que mesmo tendo instrumentos legais conquistados pela luta dos povos indígenas, ao olharmos atentamente para as condições das comunidade indígenas no município descritas pelos autores lidos, percebe-se que nem tudo foi efetivado, como a importância da escola indígena estar alinhada com as necessidades da comunidade, algo já mencionado pelo Referencial.

Neste sentido, “a Ação Saberes Indígenas na Escola pode ser pensada como uma brecha intercultural [...]” (Ferreira; Menezes; Bergamaschi, 2020, p.200), já que o programa permite pensar nos conhecimentos a serem compartilhados a partir da concepção indígena do saber, porque os materiais didáticos objetivados na regulamentação do programa, regulamenta além de escritos nas línguas indígenas, a construção de materiais a partir dos conhecimentos e histórias ancestrais indígenas.

Nos encontros de formação continuada com docentes indígenas atuantes na EEI, os autores Ferreira, Menezes e Bergamaschi (2020) detalham que ao reunirem-se com a comunidade e docentes para planejar os materiais na língua indígena, percebe-se que nas falas a ideia de material partia da concepção de cartilha de alfabetização que é comum na Língua Portuguesa.

Percebe-se nesse relato que o modelo de ensino da cultura ocidental influenciou na percepção daqueles que buscavam construir materiais diferenciados, a premissa era seguir uma metodologia própria, mas “a escola ocidental e seus modelos de ensino-aprendizagem está internalizada nos modos de ser professor [...]” (Ferreira; Menezes; Bergamaschi, 2020, p. 207)

O programa ASIE é relevante na sua composição porque sinaliza permitir o diálogo intercultural, a construção de materiais a partir de conhecimentos específicos e diferenciados, além de momentos para desconstruir essa visão ocidental que perpetua



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

nas escolas indígenas, no entanto, na perspectiva de Sousa e Souza (2017) a formação continuada por si só é insuficiente visto que necessita de uma regularidade dos projetos.

Constatamos que os saberes indígenas estão ameaçados há muito tempo pelo estado colonial, imperial e republicano. Estão em risco pela incapacidade do Estado pretensamente transcendente não compreender a relação imanente dos índios com a terra de onde tira sua força e seus saberes. A retirada dos territórios indígenas pelo Estado singular é uma afronta aos múltiplos saberes indígenas. (Sousa; Souza, 2017, p. 247)

A EEI perpassa dimensões para além dos saberes indígenas. Ela está vinculada à história dos povos originários no Brasil, a qual é marcada pela tentativa de destruição do seu passado, da sua ancestralidade, de seus territórios, os quais foram explorados e muitos povos dizimados. Visto que todos os indivíduos que não eram brancos e europeus foram considerados indignos de humanidade. Estes processos podem ser explicados a partir do entendimento da colonialidade que subestimou seus corpos, suas formas de organização e seus saberes (Troquez e Nascimento, 2020). Uma resposta a isto é uma educação decolonial a partir de uma perspectiva de interculturalidade crítica.

A língua indígena falada a depender da etnia, tem presenciado uma diminuição cada dia mais forte, pela influência e obrigatoriedade da língua portuguesa nos contextos escolares, e nesse aspecto Ferreira, Zoia e Grando (2020) detalham um desafio encontrado da ASIE no Mato Grosso, que refere-se tanto a criar sistemas específicos de aprendizagens interculturais, bilíngues e/ou multilíngues, e à dificuldade do ensino nas línguas indígenas devido a diferença do estágio no uso da língua materna nas novas gerações. O programa ASIE é realmente um programa com objetivos necessários e importantes no atual contexto educacional, mas entendemos pelos autores que seria necessário mais do que um programa para tornar a EEI realmente diferenciada e específica aos povos indígenas.

A partir disto podemos buscar compreender porque o programa ASIE seria relevante tendo vista as práticas curriculares, nesse sentido Lacerda (2023) discute em um trabalho como a Ação pode ser necessária no currículo tendo em vista seu contexto no Mato Grosso – MT, apesar de ser outro contexto cultural, ele descreve que “inserir os conhecimentos indígenas no currículo escolar é crucial para promover uma educação que valorize a diversidade cultural, tornando-a mais inclusiva, plural e respeitosa” (Lacerda, 2023, p. 6) e esta percepção que também iremos buscar defender na pesquisa.

Considerações Finais

Contextualiza-se nos textos lidos que o programa ASIE concretizou-se por meio das lutas e de reivindicações dos povos indígenas que faziam parte do movimento social em prol da EEI, visto que debatiam a respeito da necessidade da educação indígena se fazer presente nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas indígenas. A reflexão



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

sobre os limites e desafios das escolas para serem realmente específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues/multilíngues, sobretudo, no que dizia respeito à necessidade de materiais diferenciados. E nesse sentido nasceu o projeto da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), por meio da Portaria nº 98 de 6 de dezembro de 2013, regulamentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Ao revisar o referencial bibliográfico, destacam-se aspectos que evidenciam a relevância da Ação enquanto formação continuada. Os participantes da ASIE reconheceram a oportunidade de melhorar a qualidade da EEI, promovendo discussões sobre a valorização das línguas indígenas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, além de fortalecer os saberes das etnias presentes em cada comunidade ou escola.

O protagonismo indígena foi fundamental no programa ASIE, facilitando a troca de experiências entre professores indígenas e suas comunidades, contribuindo significativamente para a valorização das culturas e das línguas indígenas. Esses momentos formativos representam um movimento de resistência dos povos originários, dedicados à preservação de suas tradições e culturas ancestrais.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio. A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a Educação: reflexões a partir da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’.

Revista Articulando e Construindo Saberes, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/48996>

ASIE. Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleos MS. Disponível em:<

<https://saberesindigenas.ufms.br/nucleos-ms/>>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. MEC. Disponível

em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.061**, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013.

Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

complementares. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**. Brasília, 09 dez, 2013.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF: 1998.

CRIXI, Ivanete; CRIXI, Jones de Adenilson Manhuari; ZOIA, Alceu. Povo Apiaká, Kayabi e Munduruku e o Envolvimento com o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. **Revista de Comunicação Científica – RCC**, maio/set., Vol. 1, n. 8, págs. 82-92, 2021. ISSN 2525-670X.

FERREIRA, B.; MENEZES, M. M.; BERGAMASCHI, M. A. Memória e (re)existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, p. 193-216, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.704>.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu; GRANDO, Beleni Saléte. (2020). Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(165). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.

LACERDA, Fábio Henrique de Souza. Conectando Raízes: a importância do projeto “Ação Saberes Indígenas” no Currículo Escolar. **Revista Taka’a**, Barra do Bugres (MT), v. 1, e2023006, ISSN: 2965-6796, 2023.

NASCIMENTO, Erica Pereira dos Santos; SOUZA, Victória Guimarães. Formação Continuada e Pedagogia Decolonial: o M. A. R. e o samba. **Revista Teias**, v. 21, n. 63. Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. out./dez. 2020.

SANSOLOTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, Nº 3, Barra do Garças – MT. 2019. Disponível em: < <https://revista.institutoies.com/wp-content/uploads/2019/09/16-O-CONCEITO-DE-FORMACAO-CONTINUADA-SIMONE.pdf> > Acesso em: jun. 2024.

SOUZA, Neimar Machado de; SOUZA, Teodora de. Saberes indígenas: vivência e convivência. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 3, 2017.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Escolar Indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. Dourados: **Horizontes Revista de Educação**, 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, v.24. 2020.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Eixo 8

Tecnologias Digitais

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Danieli Siqueira da Silva¹

danieli.siqueira1999@gmail.com

Célia Regina de Carvalho²

celia.carvalho@ufms.br

Resumo: A pandemia da Covid-19 trouxe ao mundo grandes desafios para educação e com isto a tecnologia se tornou uma grande aliada neste momento. O ensino remoto desafiou os professores fazendo que se reinventassem e se adaptassem a este novo cenário. O presente trabalho resulta de um estudo que buscou investigar e analisar relatos de alunos e professores sobre o uso de ferramentas digitais durante o período de ensino remoto emergencial. Em primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico, com base em autores que abordavam sobre o tema. Em seguida foram realizadas entrevistas semiestruturadas *online* com duas professoras dos anos iniciais, duas crianças, por meio do aplicativo WhatsApp utilizando o recurso áudio. Com os resultados desta pesquisa foi possível notar como ocorreu o ensino remoto e através dos relatos das professoras, crianças e mães percebe que foi uma experiência com dificuldades e barreiras a enfrentar para ambas as partes. E pode-se concluir o quanto é importante a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica a fim de explorar e desenvolver as habilidades digitais das crianças no processo de ensino e aprendizagem e o apoio dos pais neste momento.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias Digitais; Ensino Remoto.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade tem passado por várias transformações, em decorrência do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, que aos poucos vão sendo inseridas nas atividades educativas. O conceito da cultura digital faz referência a toda mudança causada pela tecnologia e pela internet, que, em poucos anos, modificou o mundo e a maneira como interagimos nele (Borges, 2019). Assim, a cultura digital é um fenômeno contemporâneo e se reflete a partir da intensa interatividade

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí. E-mail: danielisiqueiradasilva@hotmail.com.

² Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - campus de Presidente Prudente - SP. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí. E-mail: celia.carvalho@ufms.br



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

comunicacional e algumas crianças e adolescentes desta nova geração têm contato com as tecnologias digitais desde quando nascem sem precisarem medirem esforços para obter” (Lemos, 2009, p. 137).

Com a pandemia de Covid-19, as instituições escolares recorreram, de alguma forma, ao uso de tecnologias digitais durante as aulas remotas para que os alunos continuassem estudando. O ensino remoto emergencial é um recurso temporário e estratégico criando, a fim de que as comunidades e escolares continuassem com suas atividades de ensino (Behar, 2020).

Ao pensar sobre este novo processo os professores tiveram de reestruturar suas práticas a fim de se adequarem a um novo projeto pedagógico. Portanto, os professores devem considerar no momento da realização do seu plano de aula como os alunos vão desenvolver as atividades, ou seja, pensando em soluções para que os alunos não se sintam desamparados e continuem aprendendo de forma remota sem a presença direta dele.

O objetivo geral do estudo consistiu em investigar e analisar relatos de alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas do estado Mato Grosso do Sul com uso de ferramentas digitais durante o período de ensino remoto emergencial.

2. As tecnologias digitais na atualidade

Com a cultura digital surgiu uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores ao redor do mundo, não envolvendo apenas a parte de infraestrutura material, mas também esse novo universo informacional que abriga os seres humanos que a mantêm e a utilizam (Lévy (1999).

Para Barros e Yonezawa (2009, p. 19), as influências e as implicações das tecnologias de informação e comunicação em diferentes práticas sociais tornam-se cada vez mais claras na contemporaneidade. Então pode-se dizer que as revoluções das



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

tecnologias digitais têm transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação.

Segundo Anderson (2007, p. 53), “o conceito de web 2.0 surge normalmente associado a um conjunto de tecnologia facilitadoras de uma rede mais ligada do ponto de vista social, onde qualquer indivíduo detém a possibilidades e a capacidade de contribuir para editar e colaborar para o espaço informativo”. Grossi e Murta (2018, p. 10) destacam que a web 2.0 está posicionada como “um dos principais recursos tecnológicos existentes, suas ferramentas possuem abrangentes e diversificadas ações que em termos de agilidade, alcançando também o processo de ensino e aprendizagem”.

Para Mendes e Nascimento (2019, p. 27), é evidente que as crianças do século XXI são diferentes das gerações anteriores, a forma de brincar, de falar, de se comunicar e socializar são diferentes, muitos desses fatores se devem ao surgimento da era digital e o quanto influencia diretamente no desenvolvimento e aprendizagem e decorrer do tempo.

O uso das tecnologias digitais, para Bozza (2016, p. 21) possui diversas características positivas, “como suas habilidades com tecnologias e com a internet, uma capacidade maior em conseguir obter conhecimentos e aprendizagem, facilidade em solucionar problemas, sempre procurando inovar usando suas criatividade”. É muito comum que parte das crianças desde muito pequenas, tenham contato com alguma tecnologia, como por exemplo: celular, *tablet* ou videogame etc.

Segundo Hughes e Pereiro (2018), as habilidades digitais estão associadas à tecnologia digital, principalmente à internet em decorrência da maior popularização de aparelhos móveis e maior acesso à internet, as demandas do público em geral mudaram. As habilidades digitais podem ser classificadas em habilidades operacionais, habilidades informacionais, habilidades criativas e habilidades mobile.

2.1 O ensino remoto emergencial e o uso de tecnologias digitais



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Em 2020 por causa da pandemia da Covid-19 foi instituído o ensino remoto emergencial pois as aulas foram suspensas presencialmente para não ocorrer contato entre os alunos, com todo esses acontecimentos as instituições e os professores tiveram que se adaptar a esta realidade e modificar o seu processo metodológico.

Para Behar (2020) o ensino remoto emergencial foi um recurso temporário e estratégico que permitiu, no decorrer da pandemia da Covid-19, que as comunidades e escolares continuem com suas atividades de ensino, efetivado segundo a lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. O termo “remoto” se refere a um distanciamento geográfico e é considerado remoto, pois, os professores e alunos não podem frequentar as instituições educacionais porque devem evitar a aglomeração por conta do vírus.

No ensino remoto foram desenvolvidas em aulas remotas em tempo real com os alunos e isso permitiu um contato no momento de tirar as dúvidas mesmo a distância. Diferente das aulas *online* que os professores enviam as atividades na plataforma e dão um prazo para que os alunos entreguem, portanto, a única coisa que os dois tem em comum é que os dois utilizam a tecnologia digital (Behar, 2020).

Percebe-se que a pandemia da Covid-19 acelerou o processo da utilização das tecnologias como uma ferramenta pedagógica, pois, durante o período do ensino remoto, o professor mais do que nunca, está sendo desafiado a se reinventar e procurar novas metodologias utilizando a tecnologia. Segundo Oliveira e Moura (2015, p.76), “os professores precisam repensar a sua prática de ensino e as estratégias que devem ser empregadas para auxiliar no processo docente, o mesmo destacando que o uso dessas tecnologias desperta a reflexão e a autonomia crítica do educando”.

No refere a formação de professores para o uso das tecnologias digitais é importante que eles se atualizem para utilizar as tecnologias no dia a dia como ferramenta pedagógica “investir na formação inicial e continuada do professor, representa o fortalecimento para a educação, permitindo ao professor maior autonomia no uso das tecnologias digitais, implementado, dessa forma, suas práticas pedagógicas” (Oliveira; Moura, 2015, p. 79).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

3. Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

De acordo com os objetivos, a pesquisa se caracteriza como pesquisa descritiva, pois segundo Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

O estudo foi desenvolvido no final do ano letivo de 2020 mediante uma entrevista semiestruturada primeira com uma professora do Município de Eldorado/MS e depois com uma professora de Naviraí/MS, ambas são de instituições públicas o questionário foi sobre sua experiência com as aulas remotas através do WhatsApp (áudios). No início do ano 2021 foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma das crianças do Município de Eldorado/MS e outra de Naviraí/MS, ambas de instituições públicas sobre suas experiências com as aulas remotas e suas habilidades digitais.

As professoras investigadas têm a seguinte formação: Professora 1 (P1); formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia e Neuropedagogia, graduada em História e Cultura Indígena, atua na profissão há 10 anos; Professora 2 (P2), graduada em Normal Superior, pós-graduada em educação infantil e anos iniciais e Psicopedagogia Clínica e Institucional, atuando na profissão há 19 anos.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

As crianças investigadas na pesquisa são do gênero feminino, com idade entre 7 e 10 anos, uma estudava na 1º ano e a outra no 4º ano. As duas moram com as mães e residem em bairros de classe média.

4. Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos por meio do questionário aplicado através de áudios pelo WhatsApp referente ao tema abordado no trabalho, os participantes são duas professoras, duas crianças e suas responsáveis.

Em relação ao nível de formação para usar as tecnologias, as professoras responderam que “[...] sempre tem que estar se inovando a cada dia [...] fez que eu descobrisse coisas assim que a meu ver antes era um bicho de sete cabeças e no dia a dia foi ficando algo mais corriqueiro e fácil de estar mexendo, então, hoje eu não tenho nenhum tipo de dificuldade, pode-se dizer que tenho um nível avançado” (P1). “Não tenho nenhuma formação na área de tecnologia” (P2). Estas repostas nos levam a pensar que as professoras não apresentavam conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias nas aulas remotas.

Apenas a professora P1 afirmou que têm um conhecimento nesta área, porém não apontou quais seriam eles e a P2 ressaltou disse que não tinha entendimento, mas é fundamental uma especialização mais avançada para utilização das tecnologias na sala de aula nos dias de hoje para todos os professores.

Durante as aulas remotas as professoras revelaram as tecnologias adotadas e a forma como procuravam inseri-las em suas práticas

Gloogle Classroom e eu utilizei celular o WhatsApp, gravava vídeo e postava no grupo da escola através do WhatsApp com exemplos utilizando a família toda na explicação e nas apostilas eu deixava uma folha impressa só com exemplos e explicações (P1);

Neste momento foi necessário a gente se reinventar para consegui atingir um número máximo de criança. O que eu mais utilizei foi o *YouTube*, *Bitmoji*



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

que é um avatar Emoji e o *SpeakPic* que dá voz ao avatar. E para o 2º ano eu utilizei o Google Forms para realizar uma avaliação (P2).

Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 32) ao abordarem sobre o cotidiano do professor durante o ensino remoto, acreditam que com essa experiência o professor pode começar a inovar na sua metodologia utilizando a tecnologia “Espera-se que nesse novo cotidiano que o professor tem vivenciado durante a pandemia, ele se permita aprender, que essas vivências e experiências possam servir de mote para transformações digital e cultural tão necessárias e urgentes na Educação Básica”.

As ferramentas adotadas já são bastante comuns na cultura digital, em pertencem à empresa de serviço *online Google: Google Classroom, Google Forms e YouTube*. O *WhatsApp* é uma ferramenta de mensagem instantânea e que possibilita que envie conteúdos criados como os dos aplicativos Avatar Emoji que cria um avatar com a sua aparência e o *SpeakPic* que dá voz ao avatar, as professoras usou estes aplicativos para interação com os alunos para enviar no *WhatsApp*.

Apesar de serem ferramentas populares, as professoras afirmaram que não tinham conhecimento sobre a utilização pedagógica destas ferramentas antes do ensino remoto: “Em vista do que foi o cotidiano durante esse novo período posso dizer que foi algo novo” (P1). “A única ferramenta que eu conhecia e sabia mais ou menos como funciona era o *YouTube* porque a gente tem mais acesso, as outras ferramentas foram necessárias apreender para poder utilizar nesse momento” (P2).

Sobre o apoio da instituição durante o ensino remoto as professoras relataram que:

Nós tivemos que apreender por conta própria o estado não deu nenhum tipo de respaldo não informaram que não tinha tempo para explicar. Já o Município eles realizaram uma reunião com todos os professores na sala de vídeo com um projetor e o coordenador explicando todas as etapas de como utilizar a tecnologia (P1);

O *Bitmoji* e o *SpeakPic* eu aprendi sozinha mexendo mesmo. Agora o Google Forms como era uma avaliação eu devia ser feita eu tive ajuda da escola pois eu nunca tinha usado e não conhecia realmente então foi necessária uma colaboração (P2).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Neste momento de pandemia, tornou-se fundamental que os professores tivessem apoio das instituições pois, este processo de ensino aprendizagem chegou como uma surpresa para todos e durante o ensino remoto pode-se perceber que os professores não estavam preparados para utilizar as ferramentas digitais como ferramenta pedagógica.

Em relação às atividades, as professoras relataram que eram feitas para que os alunos fizessem durante a semana conforme o calendário das disciplinas e era estipulado um prazo de entrega para eles:

De início eram passadas diariamente depois foi sendo reduzida as atividades, mas de forma diária e por fim apenas uma vez na semana, as aulas que eram atividades remotamente tinham o prazo de entrega até o final do dia já os alunos das apostilas eram semanalmente sempre na sexta para eu poder corrigir durante o final de semana (P1).

Diariamente. Foi feito um calendário para cada dia da semana com uma disciplina, no meu caso que trabalho com língua portuguesa e matemática eu tinha comunicação com as crianças na segunda-feira e na quarta-feira e nos outros dias da semana era com os outros professores, mas era diariamente neste caso, eles tinham um prazo de até uma semana para dar a devolutiva (P2).

É possível perceber que as professoras organizaram as atividades conforme o cronograma das aulas presenciais elas não fizeram nenhuma adaptação e organização para o ensino remoto, porém, segundo Araújo *et al.* (2020, p. 3) os métodos atuais utilizados para formar nossos alunos foram “vídeos, questionários, provas questionáveis e plataformas remotas direcionadas para fins educacionais que não cumprem funções, já que educar envolve muito mais que simplesmente transmitir conteúdo”.

Quanto a comunicação com os pais e as crianças, as professoras relataram “[...] Dificuldade sempre tem e cabe ao professor correr atrás do prejuízo e foi exatamente isso que aconteceu eu tive que correr atrás do prejuízo eu tive que ir às casas, mandar mensagem” (P1); “Bem a comunicação foi feita através do grupo no WhatsApp para que houvesse a troca de informações dos comunicados, dificuldades” (P2).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A comunicação foi realizada pelo WhatsApp e pode-se perceber que a falta de dela afeta muito, pois através dela ocorre as discussões de dúvidas ou até mesmo proposta de melhorias, mas observando as falas das professoras pode-se perceber que elas fizeram o possível para que houvesse essa comunicação e disponibilizaram diversas formas para que nenhum aluno fosse prejudicado.

A respeito da experiência com as tecnologias digitais durante as aulas remotas, as professoras apontaram como algo novo no qual elas como professoras e outros profissionais da educação não estavam preparados ainda mais sem o apoio das instituições. Portanto, as professoras acreditam que durante este período da alfabetização os alunos foram prejudicados, mas trouxe um lado positivo que foi a questão de elas aprenderem a trabalhar com a tecnologia digital.

Foi uma experiência bacana com o qual nós não tínhamos tido antes da pandemia, faltou algum respaldo de algumas instituições e outras fizeram seu papel perfeitamente não é uma forma de educação satisfatória pois não atingi a maioria dos educandos pois nem todos tem Wi-Fi em casa ou computador ou celular então é uma forma de exclusão gigante (P1);

Eu fiquei bem apavorada no início quando eu soube que teria que ser assim por meio de áudios vídeos pois eu tinha receio até mesmo de enviar um áudio para minha própria família no grupo do WhatsApp mas no acabamento deu certo tudo acredito que foi uma experiência muito positiva para mim mas gostaria muito que tivesse sido mais acessível as crianças e alcançado mais resultados, mas se tratando de alfabetização realmente deveria ter sido presencialmente com a intervenção e desta forma não foi possível infelizmente [...] (P2).

Ao serem questionadas se a experiência foi positiva para as crianças, as professoras revelaram:

Eu procurava sempre dar vídeo para eles retratarem para mim o que eles tinham apreendido, mas nem todos conseguiam passar pois nem todos tinham a tecnologia para ser gravado os vídeos, mas aqueles que tinham eu consegui perceber que ele conseguiu entender foi exatamente o que eu pedi, mas em relação a aprendizagem não foi positiva nem para o aluno nem para o professor. Mas não podemos dizer que só teve o lado negativo, pois o lado positivo foi que apreendemos novas tecnologias mais do que adianta apreendemos e não vamos conseguir levar ao um porcentual alto, pois só quem tem um poder aquisitivo melhor pode usufruir (P1).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Acredito que não, pois nada se compara o professor em sala de aula, principalmente na alfabetização que é necessária uma intervenção constante eu acredito que em consonância em sala de aula poderia aprimorar pois só nesse formato a distância é um socorro neste momento que não pode ser presencial (P2).

Ao analisar as falas acima pode-se perceber que as professoras expressaram opiniões semelhantes sobre a aprendizagem dos alunos de que eles não apreenderam de forma suficiente devido a distância, pois a comunicação ficou mais complexa, ainda mais para alunos de baixa renda que não têm acesso à tecnologia digital.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, as aulas foram suspensas para evitar a aglomeração para não ocorrer a contaminação. Segundo as crianças, as aulas eram ministradas pelos aplicativos “[...] eu só usei o aplicativo do WhatsApp a professora até tinha um outro aplicativo que ela falou que ia mandar as atividades, mas ela nunca mandou, a professora também mandava algumas vezes para ver vídeo no YouTube” (C1). “A professora mandava os vídeos e a gente via no YouTube, pelo WhatsApp e pelo o YouTube” (C2). Pode-se perceber que as duas crianças tinham aulas ministrada bem parecidas e de ferramentas conhecidas no seu uso cotidiano.

Quando as crianças apresentavam dúvidas elas mandavam mensagem pelo WhatsApp para as professoras usando áudio para se expressarem “Eu mandava uma mensagem no WhatsApp falando que eu não entendi a atividade se ela podia explicar para mim e rapidamente ela mandava outro áudio explicando a atividade e eu entendia e conseguia fazer” (C1); “Eu mandava áudio pedindo para explicar porque eu não entendia a tarefa daí eu perguntava por áudio(C2). As duas crianças utilizaram a mesma ferramenta digital WhatsApp com áudios para entrar em contato com a professora para a explicação das dúvidas.

Quanto à ajuda de familiares, as entrevistadas responderam: “Sim eu contei com ajuda para fazer as atividades da minha irmã Danieli, minha prima Milena e minha mãe Adriana” (C1); “Sim a minha irmã me ajudou (C2). Pelas falas das crianças e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

possível perceber que os familiares ao quais ela recebeu ajuda e de convívio contínuo de sua rotina.

As crianças tinham acesso as aulas por celulares e as vezes pelo computador “Tinha vez que eu usava o celular da minha mãe e usava o computador da minha mãe com internet Wi-fi” (C1). “Celular da minha irmã ou da minha mãe (C2).

Mediante as falas das crianças percebe-se que no ponto de vista das crianças as aulas remotas foram aulas com atividades de rotina pois as professoras não passavam atividades diferentes nas quais eram passada em aulas presenciais também, o que mudou foi os vídeos que elas assistiam no YouTube e WhatsApp que nas aulas presenciais não tinham.

As dificuldades apresentadas pelas duas crianças foram de produção textual de suma importância no momento de alfabetização: “A única atividade que eu acho que eu tive foi que quando as professoras mandavam para eu fazer produção de texto eu tinha muita dificuldade para fazer” (C1); “Eu tive muita dificuldade em juntas as palavrinhas” (C2).

Quanto às habilidades operacionais das crianças com a tecnologia digitais das crianças durante o ensino remoto pode-se perceber que as crianças têm conhecimento básico para utilizar as ferramentas digitais “Sim, eu sei salvar” (C1). “Eu sei salvar” (C2). “Como eu só tenho 10 anos a minha mãe não deixa eu ter redes sociais então eu não sei mexer nessas coisas” (C1). “Não sei, minha irmã e minha mãe que postam as coisas” (C2). “Sim, eu consigo fazer pesquisas na internet” (C1). “Sim, mas só por áudio” (C2).

Referente habilidade criativa das crianças em fazer compras na internet, cria vídeos se tem canais para compartilhar os vídeos criados ou até mesmo se sabem baixar e excluir vídeos:

Eu não consigo fazer compra pois tenho apenas 10 anos, eu não tenho *TikTok* é aplicativo de adulto, mas sei baixa e excluir outros aplicativos tenho um tablete que eu faço vídeo brincando com o meu primo (C1);



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Eu não faço compra na internet porque eu não sei ler e quando quero baixar aplicativo, eu pesquiso por áudio e para excluir tem o desenho da lixeira e eu tenho *TikTok* (C2).

As crianças comentaram sobre as suas experiências com o ensino remoto: “Não. Eu acho que eu não aprendi melhor com a tecnologia, eu acho que a gente aprende mais quando é presencial porque a professora consegue explicar melhor” (C1). “Não, eu queria estar na escola aprendendo com a professora” (C2).

Portanto, percebe que as crianças não se adaptaram durante o ensino remoto e nem gostaram desta nova realidade e preferiam as aulas presenciais com o acompanhamento dos professores durante as atividades e o contato com os colegas da sala.

5. Considerações Finais

Diante da pesquisa realizada, buscamos refletir sobre os objetivos propostos no início do trabalho. Buscou-se identificar e analisar algumas habilidades digitais das crianças investigadas e como elas são utilizadas e, por meio da entrevista foi possível notar que as crianças possuíam conhecimentos e habilidades operacionais pois sabiam salvar fotos; habilidades criativas, como gravar vídeos e postar em redes sociais e; habilidades *mobile* de baixar e excluir aplicativos em dispositivos móveis. Percebe-se que elas ainda não desenvolveram as habilidades informacionais pelo fato de se tratar de crianças pequenas e não saberem identificar informações corretas ou erradas que estão nas redes sociais, mas infelizmente até mesmo os adultos têm dificuldades em diferenciar por conta de tanto Fake News nas redes sociais.

Ao analisar a rotina de estudo das crianças no período das aulas remotas, os relatos apontam que houve a tentativa de manutenção de suas rotinas. Através do WhatsApp as professoras enviavam as atividades que eram para ser feita e as crianças copiavam no caderno e mandavam foto no final do dia ou conforme a orientação da professora, quando eram vídeos elas mandavam o *link* do YouTube no WhatsApp para as crianças acessarem.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Ao analisar as tecnologias digitais utilizadas pelos professores nas aulas remotas, observou-se que ambas as professoras não tinham prática e nem utilizavam a tecnologia como ferramenta pedagógica antes da pandemia como o *YouTube*, *WhatsApp*, *Google Classroom*, *SpeakPic* e *Bitmoji*. E com o início do ensino remoto procuraram se adaptar, porém não exploraram os recursos oferecidos pela tecnologia para realizar atividades diferentes com os alunos, pelo fato de não terem incentivo das instituições escolares e nem formação adequada para que utilizem a tecnologia como ferramenta pedagógica.

Mediante a pesquisa realizada percebe-se que as tecnologias digitais podem se tornar grandes aliadas como ferramentas pedagógicas por meio dos esforços de professores para que ocorra o auxílio no aprendizado das crianças durante o ensino remoto emergencial. Pois a ideia de utilizar as tecnologias digitais nesse período possibilitou que as crianças pudessem ter o acesso aos conteúdos que vinham sendo ministrados pelas professoras nas aulas presenciais, na tentativa de minimizar os danos causados na educação durante o período de isolamento.

Portanto, com os resultados desta pesquisa percebe o quanto é importante a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas a fim de desenvolver as habilidades digitais por parte das crianças

6. REFERÊNCIAS

ANDERSON, Paul. **What is Web 2.0? idea technologies and implications for education**. JISC Technology and Standards Watch. 2007 p.53-54. Disponível em: http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/Web2.0_research.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; YONEZAWA, Wilson Massashiro. **O papel da Tecnologia da Informação na EAD**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009, p.19. Disponível em:



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_12__barros-v2.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** Jornal da Universidade 2020 p.8-11. Disponível em:<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 20 de set. 2020.

BORGES, Clara. A cultura digital pode ser definida como o conjunto de práticas, costumes e formas de interação social as quais são realizadas a partir dos recursos da tecnologia digital, como a internet e as TICs. **Blog cultura digital** 26 dez. 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/cultura-digital/>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 14.040 de 18 de agosto de 2020.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em:<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BOZZA, Thais Cristina Leite. **O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual.** Campinas 2016, p. 21. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305317/1/Bozza_ThaisCristinaLeiteBozza_M.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em:<file:///C:/Users/Alcides/Downloads/14729-Texto%20do%20artigo-71337-1-1020120705.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MURTA, Flávio Cançado; SILVA, Mislene Dalida. **Aplicabilidade das Ferramentas Digitais da Web 2.0 no Processo de Ensino e Aprendizagem.** Unijuí, 2018, p. 03-34. Disponível em:<file:///C:/Users/Alcides/Downloads/5954-Texto%20do%20artigo-34153-11020180221.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

HUGHES, Cecilia; PEREIRO, Emiliano. TIC Kids *Online* Brasil 2013. **Uma análise comparativa das habilidades digitais de crianças e adolescentes no Brasil e Uruguai.** ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018, p.68. Disponível



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

LEMOS, André. **O que é a cultura digital, ou cibercultura**. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (Orgs). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. p. 137-147. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2018/01/cultura-digital-br.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 1999 p.17-32. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MENDES, Kamila; NASCIMENTO, Claudia Pinheiro. **A era digital e o mundo virtual na infância**. *Revista Outras Palavras*, v16, nº1 2019, p. 25-27. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/1369/1125>. Acesso em: 13 nov. 2020.

OLIVEIRA, Claudio; MOURA, Samuel Pedrosa. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno: Novas tecnologias e novas formas de aprender**. Artigo científico 2015, p. 76- 79. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tcVxM02A5rEJ:periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/11019/8864/0+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 jun. 2021.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. **Educas na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenções da sala de aula**. *Interfaces científica* vol. 10, 2020, p.32. Disponível em: <file:///C:/Users/Alcides/Downloads/9239-Texto%20do%20artigo-26315-1-10-20200906.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, p110). Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cient%3ADfca-conceitos-gerais.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

O Uso das Mídias Digitais na Infância: breve reflexão sobre impactos, desafios e possibilidades

Pamela Mayara Ibarra de Carvalho
(UFMS/CPNV pamela_carvalho@ufms.br)

Telma Romilda Duarte Vaz
(UFMS/CPNV telma.vaz@ufms.br)

Resumo: O uso da mídia digital na infância é um tema crítico, pois as experiências e influências recebidas durante esse período podem moldar a personalidade e os hábitos futuros. A pandemia da Covid-19 acentou a presença dessas tecnologias em todos os ambientes, incluindo a educação infantil. Nesse contexto, é relevante refletir sobre os impactos, desafios e possibilidades do uso da mídia digital na infância. A partir dessa perspectiva, o objetivo geral do nosso estudo é analisar os impactos, desafios e possibilidades do uso da mídia na infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizada a partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações no período de 2020 a 2024. Os resultados apontam que o impacto da mídia no desenvolvimento cognitivo infantil é multifacetado e depende de fatores como o conteúdo consumido, o tempo de exposição e o contexto em que essas mídias são utilizadas.

Palavras-chave: Desafios e possibilidades. Infância. Educação e mídia.

Introdução

O uso das mídias digitais na infância é temática importante e fundamental para se pensar a educação em todos os níveis. Contudo, estudos e pesquisas voltados para esse fim ainda são pouco discutidos no ambiente acadêmico. Embora a pandemia da covid-19 tenha acelerado a integração das mídias digitais em nossas vidas, os estudos sobre seu papel e eficácia, especialmente em relação a educação infantil ainda são incipientes. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre os impactos, desafios e possibilidades do uso da mídia na infância, considerando a responsabilidade dos educadores e pais nesse processo.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

É notório que a mídia expõe muitas informações de todos os tipos e para todas as idades, o que influencia diretamente a vida do consumidor. O principal alvo da mídia são as crianças, pois não sabem diferenciar o que é uma necessidade verdadeira ou apenas um desejo imediato (Chagas, 2023, online).

A mídia digital, considerada como toda comunicação através da internet, desempenha um papel fundamental em nossos tempos, influenciando jovens, adultos e crianças. Através das imagens e narrativas veiculadas por essas mídias, é possível observar a criação de uma nova cultura de consumo, de forma que é importante pensar a utilização adequada das mídias digitais na educação, bem como, compreender quais benefícios ou prejuízos podem trazer para o desenvolvimento infantil.

Diante deste contexto, nosso estudo tem como objetivo geral refletir sobre os impactos, desafios e possibilidades do uso da mídia na infância. Para esse fim, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir de 2020. Esse recorte temporal é justificado pelo advento da Covid-19, que, em certa medida, acentuou o uso das mídias na infância, tornando essas ferramentas essenciais para a educação e a formação de crianças, jovens e adultos.

A infância é um período crítico no desenvolvimento humano, em que as experiências e influências recebidas podem moldar a personalidade e os hábitos futuros. Nesse sentido, entendemos que o uso excessivo ou inadequado da mídia pode ter impactos negativos e inibir o desenvolvimento saudável, pois pode implicar na redução da atenção e da capacidade de concentração, na perda de habilidades sociais, além da exposição precoce a conteúdos inapropriados. Por outro lado, o uso adequado da mídia pode ser uma poderosa ferramenta para a aprendizagem e auxiliar na formação quando associada a informações e recursos educacionais criteriosos e de qualidade. Nesse sentido, este estudo busca contribuir para o debate sobre o uso das mídias digitais, destacando a importância de uma abordagem integrada e responsável no uso dessas tecnologias na infância.

2. Breve Reflexão Sobre as Mídias Digitais

A pandemia COVID-19 foi um exemplo de como as tecnologias digitais são necessárias na atualidade, as telas passaram a ser a única ferramenta como meio de recurso educativo. O ensino híbrido e remoto foi muito utilizado, além de ser o único meio de ensino durante esse período de isolamento social, mas trouxe impactos e desafios para os professores, as crianças e suas famílias. “No período pandêmico, a carga de trabalho remota dos pais aumentou e a tela também passou a ser um recurso de acesso à educação básica para as crianças, levando os pais a serem menos restritivos com o tempo e o conteúdo da tela (Brito, *et al*, 2023, p.2).

Importante salientar que os desafios impostos pela pandemia, como a necessidade de adaptação ao ensino remoto, aconteceu em muitos lugares apesar das



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

diretrizes oficiais contrárias ao seu uso na educação infantil. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação, o ensino remoto para crianças na primeira infância não é recomendado, uma vez que a interação presencial é essencial para o desenvolvimento integral das crianças nesta fase. Este documento destaca que a educação infantil deve priorizar atividades lúdicas, interações sociais e o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e emocionais, e que são prejudicadas no formato remoto. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do ambiente escolar presencial na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, destacando que:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2019, *online*).

A pandemia da Covid-19 acentuou o uso das mídias na infância, levando a efeitos tanto negativos quanto positivos no desenvolvimento cognitivo e emocional.

Várias pesquisas [...] apontam impactos como o crescimento das desigualdades sociais e da exclusão de estudantes de vários grupos, a dificuldade das famílias em acompanhar os estudos dos filhos, a falta de acesso a recursos tecnológicos e a internet, o impacto da saúde mental de crianças, jovens e professores, a baixa participação dos estudantes no ensino remoto, a exaustão por parte dos professores, entre outros fatores (Ferreira, 2022, p.60).

Problemas como o tempo excessivo de exposição das crianças às telas, precisam ser repensados. É necessário impor limites, estabelecer o tempo de exposição e verificar o período recomendado para cada faixa etária. A Sociedade Brasileira de Pediatria orienta limites para o tempo de exposição à tela, de acordo com cada faixa etária: “crianças menores de 2 anos, não deve ser usado; crianças entre 2 e 5 anos, até 1 hora por dia; crianças entre 6 e 10 anos, até 2 horas por dia e adolescentes entre 11 e 18 anos, até 3 horas por dia” (Ferreira, 2022, p.61).

É preciso lembrar que crianças e brincadeiras não se separam. As brincadeiras precisam ser a principal atividade das crianças, o que não impede que as mídias digitais sejam usadas nesse sentido. Contudo, é necessário ter responsabilidade em relação a exposição exagerada ao uso das telas, pois o excesso pode causar falta de interação e experimentação com o mundo, além de danos à saúde, ocasionando a prejuízos irreparáveis no desenvolvimento cognitivo da criança. Autores como Desmuget (2021) e Gadelha (2023) alertam sobre o uso indiscriminado de recursos digitais na infância, pois esses enfraquecem e fragilizam o desenvolvimento cognitivo.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

[...] as telas privam a criança de um certo número de estímulos e experiências essenciais, se revelando difícilíssimo de se recuperar”, para o autor os sujeitos são capazes de aprender a utilizar os recursos digitais em qualquer fase da sua vida, mas "...o que não foi estabelecido durante as idades precoces do desenvolvimento em termos de linguagem, coordenação motora, pré-requisitos matemáticos, hábitos sociais, etc. (Desmuget (2021) *apud* Gadelha, 2023, p.55).

Silva (2024) diz que para os especialistas, as novas mídias e as novas tecnologias influenciam na mudança do sentido da infância. É neste contexto que o lúdico precisa ser trabalhado junto com as mídias, fazendo uma junção entre os jogos e brincadeiras tradicionais com as novas tecnologias unindo-as ao aprendizado. Como um ótimo exemplo de conexão entre mídias, brincadeiras e o lúdico, podemos citar a matéria publicada no site *impulsiona (online)* sobre o projeto “Dona aranha” da professora Claudinéia Alcântara, de Joinville (SC), na escola Municipal Pauline Parucker. O projeto foi criado pela professora para sua disciplina de educação física no ensino infantil da cidade de Joinville, e utilizou vídeos com a música “Dona aranha” como dança e aquecimento da aula. A partir dessa tecnologia, desenvolveu atividades para trabalhar a coordenação motora, a musicalidade, movimentos corporais e exploração do espaço escolar.

As telas digitais, podem favorecer o entretenimento, a aquisição de informações e permitir que as crianças aprendam de maneira lúdica, mas também podem expô-las ao desconhecido e aos perigos sem precedentes, incluindo as crianças menores de três anos de idade, pois, constantemente os cuidadores encontram-se atarefados e cansados devido ao trabalho e oferecem os dispositivos móveis como meio de diversão e distração da criança (Brito, *et al.* 2023).

Para os autores, a sociedade passou a acreditar na ideia de que as crianças já nascem sabendo utilizar os meios digitais e, dessa forma, acabam não compreendendo os riscos aos quais as crianças estão sendo expostas, riscos relacionados a golpes, fraudes, assédio sexual e moral, prejuízos à saúde, dependência das telas, falta de interações sociais entre outros.

Podemos afirmar que grande variedade de aplicativos e a mobilidade dos aparelhos *smartphone* trazem benefícios em relação à sua utilização como recurso pedagógico para facilitar o ensino. Por outro lado, existem também algumas desvantagens que estão relacionadas com as distrações por parte dos alunos que devem ser evitadas ou a falta do preparo do professor para lidar com essas tecnologias no ambiente escolar (Muniz, 2023, p.64).

Não podemos ignorar que o uso das tecnologias tem causado a dependência dos aparelhos de *smartphones*, cada vez mais presente nas mãos das crianças e ocupando mais o tempo das brincadeiras infantis. Crianças e, principalmente adolescentes, segundo Muniz (2023), passam em média 8 horas do seu dia em dispositivos de acesso as mídias, causando um novo fenômeno, a “Nomofobia é o medo de não poder usar o



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

telefone ou os muitos aplicativos que esses dispositivos agora oferecem (Muniz, 2023, p.22)”.
A educação é diversa! O que temos feito?

Em pesquisa realizada por Arantes e Moraes (2021), foi constatado que o uso inadequado das mídias digitais, com uso precoce e tempo excessivo, tem crescido sobremaneira, sendo introduzido na vida das crianças a partir do primeiro ano de vida. Dentre os dispositivos utilizados, o smartphone aparece como o aparelho mais utilizado. Nesse sentido, é imprescindível lembrarmos que a infância é um período da vida complexo e multifacetado, que envolve questões éticas, pedagógicas e sociais.

Ao mesmo tempo, as mídias digitais carecem de legislação própria que obedeça aos princípios éticos e humanos, sob pena de acarretar inúmeros impactos negativos. Estudos apontam que o uso excessivo da mídia pode ter efeitos negativos na saúde mental e física das crianças, como aumento do estresse, ansiedade e obesidade, além de reduzir a capacidade de concentração e a atenção (Arantes; Moraes, 2021).

A exposição às telas pode afetar ainda o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, influenciando negativamente a formação de habilidades sociais, linguísticas e de resolução de problemas. Por outro lado, também é preciso considerar que o acesso às tecnologias digitais é desigual, com crianças de famílias mais pobres tendendo a ter menos acesso a recursos educacionais de qualidade, o que pode ampliar as desigualdades sociais e educacionais. Por outro lado, sabemos que a tecnologia digital chegou de forma definitiva e precisamos adequar o seu uso para a formação educacional.

Por outro lado, como diz Eliane Schlemmer (2014) a mídia digital, quando utilizada de maneira adequada, pode favorecer a colaboração e a interação social entre crianças. Jogos *online* e outras plataformas digitais podem proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades de trabalho em equipe e resolução de problemas.

As linguagens midiáticas, aqui entendidas como formas de expressão e comunicação por meio de recursos tecnológicos, também ocupam espaços significativos no universo infantil. A criança por meio da imaginação e da fantasia, onde o lúdico se faz presente, constrói conhecimentos e refaz a história. Este processo também é desencadeado pelo uso do computador e de diferentes mídias que aparecem no cotidiano infantil para serem usados, brincados e jogados (Brasil, 2008, p.19).

As inovações tecnológicas proporcionam uma interação constante entre a infância e o ambiente. As diferentes formas de comunicação e expressão no mundo infantil possibilitam a todos os envolvidos na educação explorar novas maneiras de compreender por meio de imagens, símbolos, textos e conexões, vídeos, animações... As ferramentas disponíveis em softwares, aplicativos e dispositivos eletrônicos levam a descobertas das estruturas de funcionamento para além da simples utilização, oferecendo novas possibilidades de interação e comunicação entre adultos e crianças. Além disso, o ato de brincar e a importância da escrita intermediados por diversos contextos midiáticos permitem que as crianças tenham acesso a formas inovadoras e



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

atuais de aprendizagem, reconhecendo-as como indivíduos com direitos e capacidade de pensar e agir de forma criativa, participativa e crítica (Brasil, 2008).

É relevante destacar que, como toda tecnologia, as mídias digitais devem ser usadas com responsabilidade, a fim de se aproveitar toda a sua potencialidade na educação e formação das crianças pequenas, contudo, não é demais lembrar que cabe aos pais e educadores a responsabilidade e o dever de garantir que as crianças usem as tecnologias digitais de forma saudável e educativa, o que pode ser um desafio, especialmente para os pais que não têm experiência em tecnologia.

3. Caminhos e Achados da Pesquisa: Breves reflexões

Nesta etapa, primeiramente apresentamos os caminhos metodológicos e os resultados de nossa pesquisa. Considerando que o objetivo deste estudo foi refletir sobre os impactos, desafios e possibilidades do uso da mídia na infância”, optamos por uma pesquisa exploratória, realizada a partir de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Como recorte temporal tomamos como ponto de partida o ano de 2020 à 2024, contemplando um período em que a Covid-19, em certa medida, acentuou o uso das mídias na infância, fomentando o uso dessas ferramentas na educação e na formação não apenas de crianças, jovens e adultos, mas também na vida de crianças pequenas.

A pesquisa foi realizada a partir de três descritores: desafios e possibilidades, infância e educação e mídia, conforme representados na tabela de número 1 “Pesquisa na BDTD”.

A pesquisa foi delimitada somente para a área do conhecimento em educação, e, após análise do total desse material, descartamos os trabalhos que não tinham relação direta com os objetivos de nossa pesquisa. foram selecionados apenas os trabalhos que condiziam com o propósito desta pesquisa.

Desta forma, de um total de 384 trabalhos encontrados, 4 estudos foram selecionados. Com o descritor “desafios e possibilidades” identificamos 197 trabalhos e selecionamos 2 pesquisas. A partir do descritor “infância” encontramos 130 trabalhos e 1 foi selecionado. Já com o descritor “educação e mídia” identificamos 57 e 1 foi selecionado.

Conforme podemos observar a seguir, a tabela de número 1 “Pesquisa na BDTD” apresenta os trabalhos selecionados.

Tabela 1: Pesquisa na BDTD

Fonte: Elaborado pelas Autoras (Plataforma BDTD, 2024).

O primeiro trabalho selecionado em nossa pesquisa, a dissertação de Maria José Campos Ferreira (2022), apresenta o período da pandemia da Covid-19 como um



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

momento complexo em relação a discussão da educação infantil, pois nesse período foram intensificados problemas já existentes, como desigualdades sociais, falta de acesso e recursos digitais, exaustão dos professores, dificuldade dos pais em acompanhar os estudos, entre outros fatores, como a necessidade de continuidade das atividades, e a opção pela adoção do ensino remoto na educação infantil, mesmo sendo essa, uma atividade proibida nos documentos oficiais.

Ferreira (2022) levanta questões importantes sobre a necessidade de se fazer uso dos recursos digitais e as divergências como desigualdades digitais, educacionais e sociais, falta de acesso as tecnologias de informação, além do uso e tempo de telas permitidas a fim de evitar danos à saúde. A recomendação das diretrizes de acordo com a resolução CNE/CP nº2, de 10 de dezembro de 2020 é para que as famílias realizassem as atividades com as crianças em casa, e a aproximação entre professores com as famílias, fortalecendo os vínculos para que elas aprendam de forma lúdica.

Em sua dissertação de mestrado Isabel Carolina de Medeiro Gadelha (2023) ressalta que os meios digitais estão presentes no cotidiano das crianças, colocando-os como meios de desejos de serem explorados, mas afirma que é papel dos educadores propor experiências nas quais os meios digitais não se torne propulsores do processo de aprendizagem. A autora busca compreender como a formação docente poderia contribuir com a inclusão digital, afirmando que o uso das tecnologias oferecem contribuições que promovem mudanças na práticas pedagógicas na educação infantil.

Ana Paula Rodrigues Machado (2021), teve como objetivo de sua dissertação investigar como ocorre a utilização de dispositivos móveis e de tecnologia digital favorecendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças na Educação Infantil. Sua pesquisa apresenta pontos negativos e positivos das tecnologias e ainda aponta a necessidade de serem usadas ainda na educação infantil, afirmando que a tecnologia educacional teve avanço durante o período pandêmico, deixando de ser um paradigma.

A autora apresenta pontos positivos no uso do aplicativo digital Storytelling 3D, possibilitando os usuários a criar e desenvolver histórias, reprodução de animação e escolha de cenários através da ferramenta de desenho 3D, podendo utilizar a voz e a foto do próprio usuário, além de corrigir narrativas e escolher perfis de histórias, curtas, clássicas ou relatos de experiências científicas. O aplicativo além de ser gratuito proporciona a criança o brincar enquanto aprende, desenvolvendo a participação, exploração, expressão, e o conhecer-se, tratando o uso das tecnologias como possibilidades que contribuem com o desenvolvimento das crianças.

Tamirez Santana Muniz (2023), apresenta como objetivo geral de sua dissertação entender as facilidades e/ou dificuldades encontradas pelos professores em relação ao uso do smartphone em sala de aula como ferramenta pedagógica em três escolas do Município de Conceição do Araguaia – PA. A autora enfatiza o uso do smartphone como recurso pedagógico em sala de aula. Para Muniz (2023) o smartphone como um ótimo recurso para aprendizagem, mas lembra que este exige a atenção do professor em



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

relação ao planejamento das aulas, e o cuidado para que os alunos não confundam com entretenimento e lazer, perdendo a finalidade pedagógica.

Para a pesquisadora, os smartphones estão incorporados no dia a dia, causando até mesmo uma dependência principalmente nos adolescentes que em média passam 8 horas por dia usando as mídias, cabendo ao professor se familiarizar com a tecnologia. Os resultados da pesquisa apresentam pontos positivos e negativos acerca do uso do smartphone como recurso pedagógico, pois ao mesmo tempo em que essa tecnologia apresenta vastas possibilidades de aprendizagem, exploração e investigação por arte dos alunos e maior possibilidade de comunicação, ela também chama atenção para possíveis distrações dos alunos em sala de aula e a dificuldade em monitorar o uso dos aparelhos.

Ferreira (2022); Machado (2021) e Muniz (2023) destacam a importância de monitorar o acesso e o tempo as telas, alertam sobre os danos que podem causar a saúde, as influências das novas tecnologias no desenvolvimento infantil e a discorrem sobre a importância do lúdico no processo educacional. Ferreira (2022) e Machado (2021) referem-se aos desafios em relação a COVID-19, refletindo sobre a influência em relação ao uso das mídias, bem como, sobre como o distanciamento social impactou o aumento do tempo nas telas, principalmente por ser a única forma de recurso de contato social e meios de não perder período letivo. De forma geral, as pesquisas analisadas apresentam uma visão abrangente e crítica dos desafios e possibilidades do uso da mídia na educação infantil, sublinhando a necessidade de um equilíbrio cuidadoso entre a utilização de tecnologias digitais e a preservação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. A reflexão das autoras aponta para a necessidade de uma mediação qualificada e contextualizada, que considere tanto os avanços tecnológicos quanto as necessidades específicas da educação infantil.

4. Considerações Finais

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi refletir sobre os impactos, desafios e possibilidades do uso da mídia na infância, a pesquisa realizada aborda uma questão contemporânea e complexa: o impacto das tecnologias digitais na educação infantil, especialmente intensificado durante a pandemia da Covid-19. Os estudos analisados evidenciam os desafios impostos pela pandemia, como desigualdades sociais e a necessidade de adaptação ao ensino remoto, apesar das diretrizes oficiais contrárias ao seu uso na educação infantil. O trabalho contribui para pensarmos questões relevantes sobre o equilíbrio necessário no uso de recursos digitais, refletindo sobre os efeitos na saúde e a importância da interação lúdica mediada pelos pais e professores, mostrando que os meios digitais são inerentes ao cotidiano das crianças, sugerindo que os educadores devem criar experiências que não transformem essas ferramentas em meros propulsores de aprendizagem. Este ponto é fundamental, pois enfatiza a necessidade de uma mediação pedagógica criteriosa.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Outro achado importante da pesquisa são os apontamentos tanto sobre os benefícios quanto os desafios das tecnologias na educação infantil, mostrando o avanço das tecnologias educacionais durante a pandemia, o potencial pedagógico do smartphone, e os alertas para a necessidade de planejamento cuidadoso para evitar que o dispositivo se torne apenas uma fonte de entretenimento. Pontuamos a necessidade de conscientização de pais, responsáveis e educadores acerca da importância de monitorar o uso das telas e seus possíveis impactos negativos na saúde e no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, compreendendo a necessidade de fortalecer o papel lúdico no processo educacional, mesmo em um contexto digital. Dessa forma, concluímos que o impacto da mídia no desenvolvimento cognitivo infantil é multifacetado e depende de diversos fatores, como o conteúdo consumido, o tempo de exposição e o contexto em que a mídia é utilizada. É essencial que pais, educadores e formuladores de políticas estejam atentos a esses fatores para maximizar os benefícios e minimizar os riscos associados ao uso da mídia por crianças pequenas.

Referências

- Arantes MCB, de-Morais EA. **Exposição e uso de dispositivo de mídia na primeira infância**. Resid Pediatr. 2022;12(4):1-6 DOI: 10.25060/residpediatr-2022.v12n4-535.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 12 de out. 2019.
- BRASIL, São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Mídias no universo infantil: um diálogo possível**. São Paulo: SME, DOT, 2008.
- BRITO, Paloma. K. Holanda *et al.* **Repercussão da pandemia da Covid-19 no uso de telas na primeiríssima infância**. Rev. Gaúcha Enferm [Internet]. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rgenf/article/view/137070>. Acesso em 28 de nov. de 2023.
- CHAGAS, Euana das. Mídia: uma perspectiva em relação à Educação Infantil. Revista Educação Pública, v. 21, nº 39, 26 de outubro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/midia-uma-perspectiva-em-relacao-a-educacao-infantil>. Acesso em: 15 de out. 2023.
- FERREIRA, Maria José Campos. **Desafios e possibilidades para uma prática pedagógica inclusiva em uma escola da infância durante a pandemia da Covid-19**. Orientador: Adriane Cenci. 2022. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

GADELHA, Isabel Carolina Pereira de Medeiros. **Formação docente na educação infantil: desafios e possibilidades para inclusão digital das crianças na contemporaneidade.** Orientadora: Dra. Maria Cristina Leandro de Paiva. 2023. 168f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrôpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MACHADO, Ana Paula Rodrigues. **Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na Educação infantil:** utilizando o aplicativo Digital Storytelling. Programa de Pós Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) 2021.

MUNIZ, Tamirez Santana. **O uso do smartphone como recurso pedagógico em escolas de Conceição do Araguaia/Pará.** 2023. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023.

IMPULSIONA. **Professora usa música “dona aranha” para esimular o desenvolvimento das crianças.** Disponível em: <https://impulsiona.org.br/musica-dona-aranha-educacao-fisica/>. Acesso em: 21 de abril de 2024.

SILVA, Rose da. **Infância e Novas Mídias.** Virtuuous Tecnologia da Informação. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/infanciaenovasmidias/>. Acesso em: 13 de abril de 2024.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Eixo 9

História da Educação e

Memória e Sociedade



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Kauany Nunes Klassen

(UFMS E-mail: kauany.klassen@ufms.br)

Cassiane Duarte Salinos

(UFMS E-mail: cassiane.d.salinos@ufms.br)

Ana Carolina Faustino

(UFMS E-mail: carolina.faustino@ufms.br)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências do Estágio Obrigatório I realizado na Educação Infantil (EI) I, em uma Instituição de EI pública, localizada no município de Naviraí-MS. Neste estágio, foram oportunizados momentos de observação em duas turmas distintas e a realização de uma regência de três dias em uma turma de Maternal II. Nas atividades realizadas, objetivou-se a valorização da cultura Sul-Mato-Grossense, através do conhecimento dos animais presentes na fauna local, a partir de momentos de musicalização, brincadeiras e desenhos. O projeto de regência foi pautado com base na perspectiva de “Cuidar e Educar”, enquanto fatores indissociáveis no processo educativo da EI Ressalta-se a importância do Estágio Obrigatório para a consolidação da formação docente, pois é uma oportunidade de unir teoria e prática, oportunizando momentos de aprendizado para os futuros docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Mato Grosso do Sul. Estágio Obrigatório.

Introdução

Considera-se que a Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo de forma integral. Inicialmente, no Brasil, a Educação



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Infantil possuía um caráter assistencialista. Apesar dos avanços em relação a Educação Infantil, como um direito da criança, ainda, há resquícios de uma visão assistencialista nos dias atuais. Tal aspecto contribui para que a visão dos pais acerca dessa etapa de escolarização esteja intimamente ligada ao cuidado, tornando as práticas educativas excludentes deste processo. Isso pode ser comprovado a partir da pesquisa de Casanova (2011), em que as famílias, especialmente as mães, valorizam mais as atividades voltadas ao cuidar, como alimentação e higiene. Nesta pesquisa, concluiu-se também que para os pais, o pedagógico está limitado às “tarefas”, especialmente as que envolvem leitura e escrita. Inclusive, na visão dos pais, a diminuição do tempo da brincadeira em detrimento do tempo da tarefa seria mais benéfico para as crianças. Segundo a pesquisa das autoras, a análise das falas indica que para as famílias “a creche é um espaço onde os filhos permanecem enquanto elas trabalham e as atividades estão relacionadas à distração de seus filhos” (Duque; Moreira, 2021, p. 6). Ou seja, os familiares, na maioria dos casos, não reconhecem que a creche é um direito dos bebês e das crianças.

Apesar da Educação Infantil obter um caráter educacional, poucos sabem como isso ocorre na prática e principalmente com crianças muito pequenas, como é o caso da creche. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), postula:

A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p.36)



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Os eixos estruturantes da prática pedagógica na etapa da Educação Infantil, consistem principalmente, pelas interações e brincadeiras, pois deste modo, as crianças podem construir e se apropriar de conhecimentos por meio de ações e interações com adultos e outras crianças. Isso possibilita que as crianças identifiquem “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”. Nesse sentido, a BNCC prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo esses: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p.36).

De acordo com Guilherme e Campelo (2022), a principal funcionalidade da Educação Infantil é desenvolver as crianças em seus aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação”.

Historicamente, o brincar tal como ele é concebido atualmente, não esteve sempre presente na vida das crianças, isso porque, de acordo com Wajskop (1995, p.2), “na Antiguidade, as crianças participavam, tanto quanto adultos, das mesmas festas, dos mesmos ritos e das mesmas brincadeiras”. No entanto, essa visão foi se modificando no decorrer dos anos, pois os humanistas do Renascimento passaram a considerar a brincadeira como uma maneira de preservar a moralidade dos “miniadultos”. Posteriormente, a brincadeira foi considerada como “uma maneira da criança estar no mundo: próxima a natureza e portadora da verdade” (Wajskop, 1995, p.2).

Segundo Navarro (2009), é necessário compreender a importância do fenômeno brincar, mas principalmente o “brincar de qualidade”, em um local propício, com materiais que estimulem a criatividade das crianças. Não basta apenas brincar sem uma intencionalidade, “é preciso olhar um pouquinho mais para as crianças, perceber suas necessidades e assim tentar entender e estimular a brincadeira” (Navarro, 2009, p. 2124). O brincar é reconhecido como um direito da criança, pois “é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social” (Navarro, 2009, p. 2124).



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Diante do exposto, compreende-se que a Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos: vai muito além de “apenas cuidar”, trata-se de proporcionar um ambiente estimulante que possibilite que a criança se desenvolva de forma integral, de forma que o cuidado e as atividades educativas estejam intimamente relacionadas, assim como é previsto na BNCC: “vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2017, p.32).

Metodologia

Inicialmente, houveram duas observações em duas turmas distintas: 4 dias em uma turma de Berçário I, em que haviam bebês entre 4 meses a 1 ano e 4 dias em uma turma de Maternal II, onde haviam crianças de 3 a 4 anos de idade. Posteriormente, a regência foi realizada na turma do Maternal II, em que havia em média 18 crianças.

O Projeto teve como objetivo a valorização da Fauna do Mato Grosso do Sul e teve como tema central “Os animais do Mato Grosso do Sul”. As atividades desenvolvidas na regência buscaram inserir as crianças na cultura local, através de brincadeiras, músicas e desenhos, estimulando a participação das crianças e pertencimento ao meio em que vivem. É válido acrescentar que o projeto foi desenvolvido a partir da perspectiva do “Educar e Cuidar”, que são a cerne do processo educativo da Educação Infantil.

O principal material utilizado na regência foi o *e-book* “Canfabulando as belezas do Mato Grosso do Sul” (Andrade *et al* 2022), que contém possibilidades brincantes com bebês de 0 a 3 anos, a partir de músicas e brincadeiras que valorizam a cultura Sul-Mato-Grossense.

Imagem 1: *E-book* “Canfabulando as belezas do Mato Grosso do Sul”.

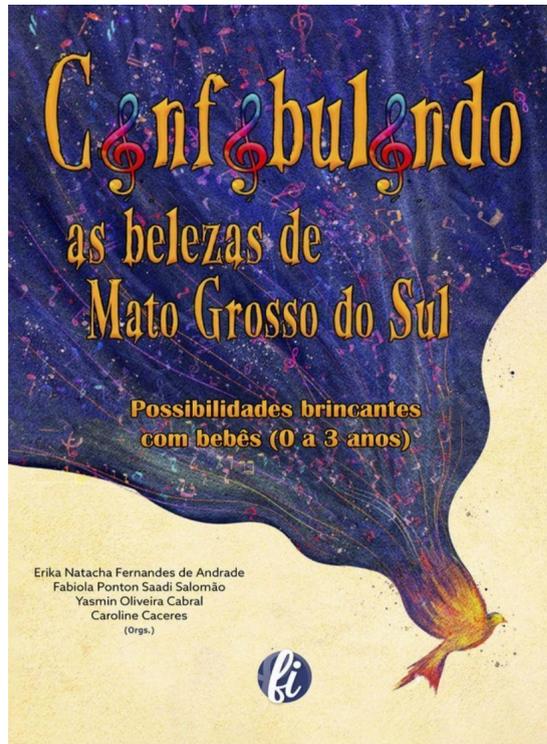


XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431



Fonte: Associação Brasileira de Editores Científicos.

A regência foi realizada em um período de três dias, em que cada dia iniciamos com uma contação de histórias, seguida de uma atividade relacionada ao tema do projeto.

Relato de regência

Inicialmente, nós organizamos a sala para a recepção das crianças. As mesas eram dispersas pela sala em grupos, onde cada grupo de mesas possuía diferentes brinquedos. Esta é uma atividade rotineira da professora regente da turma, então também nos organizamos desta forma. No entanto, os brinquedos utilizados eram relacionados ao tema da regência, entre eles jogos da memória e quebra-cabeças contendo a figura dos animais do Mato Grosso



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

do Sul, confeccionados pelas estagiárias. Após o período da acolhida, as crianças eram direcionadas ao refeitório, para o café da manhã. Neste momento nós contribuimos auxiliando-as no momento de alimentação. Após o momento do café da manhã, nós direcionamos as crianças para a sala e iniciamos as atividades propostas no projeto.

Iniciamos a aula com a leitura deleite “A joaninha que perdeu as pintinhas”, de Ducarmo Paes.

Imagem 2: Leitura do livro “A joaninha que perdeu as pintinhas”



Fonte: arquivo da estagiária.

Em seguida, as crianças conversaram sobre a história e logo após iniciamos o momento de musicalização com a brincadeira ritmada “Vamos passear no Pantanal?”. Nesta brincadeira, as crianças aprenderam sobre os animais do Pantanal e posteriormente foram adicionando animais diferentes da letra da música, tornando a experiência muito enriquecedora e criativa. Feito isso, as crianças brincaram com o



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

“Circuito com os animais do Pantanal”. A ideia da atividade era que eles pudessem retirar as figuras de animais que estavam dentro de uma caixa, realizar um percurso numa cartolina colorida que possuía imagens dos animais do Mato Grosso do Sul, presentes na música trabalhada anteriormente.

Imagem 3: Crianças conhecendo o “Circuito dos animais do Pantanal”.



Fonte: arquivo da estagiária.

Em seguida, as crianças se direcionaram para as cadeiras que estavam com as cores representando cada animal, assim finalizando o percurso, as crianças colocavam a figura do animal na cadeira com a cor que corresponde ao animal sorteado. Após todas as crianças participarem seguiram com suas rotinas normais, foram para o parque brincar e se divertir. Logo depois, chegou a hora do almoço. Então as crianças fizeram sua higiene pessoal e foram almoçar. Após estarem satisfeitas, voltaram para a sala de aula e aguardam seus pais ou responsáveis.

No segundo dia, realizamos o mesmo processo de recepção das crianças, com as mesas contendo os brinquedos, em que cada criança podia se direcionar para os brinquedos de seu interesse. Após o horário da acolhida, fomos para o café da manhã.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Finalizado o café da manhã, as crianças realizaram sua higiene pessoal e voltamos para sala. Posteriormente, elas foram organizadas em roda para a leitura da história “Os sons do meu quintal” (presente no livro “Canfabulando as belezas do Mato Grosso do Sul”). Feito isso, as crianças foram questionadas sobre o que entenderam da história, e se elas conheciam os animais presentes no decorrer da história. Foi um momento muito proveitoso, porque as crianças também tiveram a oportunidade de partilhar suas experiências e de adicionar outros animais à história, tornando o momento muito enriquecedor e criativo. Após a finalização da história, as professoras conduziram a música “Tucano dançando chamamé” com o auxílio de um violão. As crianças adoraram esta atividade e ficaram muito entusiasmadas com o violão, proporcionando muita interação por parte das crianças.

Imagem 4: Crianças ouvindo e interagindo com a música “Tucano dançando chamamé”.



Fonte: arquivo da estagiária.

Para finalizar a atividade as crianças foram direcionadas para fazerem a arte do Tucano utilizando tinta guache. Utilizamos uma cartolina na cor azul, com o auxílio das professoras pintamos os pés para ser o corpo e as mãos as asas do tucano.

Imagem 5: Crianças utilizando o pé e as mãos para desenharem o Tucano.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431



Fonte: arquivo da estagiária.

No terceiro dia, as crianças foram recebidas pelas professoras, logo, direcionados às mesas para montarem jogos de quebra cabeça, em seguida foram para tomar café da manhã. Voltando para sala de aula, organizamos as crianças para a contação de história de um livro de leitura “Macaco barrigudo” da coleção Aventuras da Amazônia.

Imagem 6: Contação de história do livro “O macaco barrigudo”.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431



Fonte: arquivo da estagiária.

Feito isso retornamos à atividade anterior para finalmente finalizar o tucano. Para trazer uma noção ambiental para a atividade, falamos sobre a “casa” dos Tucanos. As crianças imediatamente compreenderam que o Tucano vive na natureza e nas árvores. Para ilustrar isso, pegamos as folhas das árvores e levamos para a sala e com a ajuda das professoras, as crianças colaram as folhas em volta do Tucano e assim finalizaram a atividade, pintando o restante do Tucano.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Imagem 7 e 8: Crianças finalizando a pintura e colagem do Tucano.



Fonte: arquivo da estagiária.

Recolhemos a atividade para secar e em seguida seguiram a rotina deles de ir para o parque, onde ficaram brincando até o horário do almoço. Realizaram a higiene pessoal e as crianças foram ao refeitório almoçar. Quando elas finalizaram o almoço, foram para sala e brincaram com quebra-cabeças. Antes de serem liberadas, todas as crianças foram presenteadas com a lembrança da regência, um porta lápis com o desenho do Tucano. Durante a regência, tivemos que realizar duas adaptações. Inicialmente, em nosso plano, as crianças iriam até às árvores para recolherem as folhas utilizadas no desenho do Tucano, no entanto, as professoras tiveram que retirá-las, pois não havia árvores baixas onde as crianças alcançassem as folhas. Outra adaptação foi com relação ao desenho do Tucano, pois a professora regente, em consenso com as estagiárias, percebeu que devido a idade, as crianças não conseguiriam realizar o desenho do Tucano com lápis de cor, então as estagiárias imprimiram o restante dos desenhos e as crianças realizaram a pintura e a colagem das folhas.

Considerações finais

Como exposto anteriormente, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica de suma importância para o desenvolvimento integral dos indivíduos, cujos eixos estruturantes estão ligados às interações e brincadeiras. Nesta fase, a criança



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

interage, socializa, conhece o mundo e constrói a sua identidade, daí a importância de uma educação infantil de qualidade que possibilite tais aprendizagens.

Em se tratando da experiência da observação, as estagiárias aprenderam que a Educação Infantil auxilia nas mais simples experiências do cotidiano, como dividir um brinquedo, amarrar um cadarço, ou até mesmo lavar as mãos. Trata-se do “ensinar para a vida”. Cada criança possui sua singularidade, e dentro do espaço da sala de aula, todos estão aprendendo a conviver com isso. As crianças estão aprendendo a conviver com outras crianças, que possuem também suas singularidades e especificidades, do mesmo modo, também têm que se submeter às regras para melhor convívio e organização. No berçário, as estagiárias observaram a importância da rotina e como os bebês aprendem, a seu modo, mas estão sempre atentos à sua volta, observando as cores, as interações e até mesmo interagindo à sua maneira.

Na regência, as teorias aprendidas foram colocadas em prática. A experiência da regência foi enriquecedora para as estagiárias enquanto futuras docentes, pois consolidou tudo aquilo que haviam aprendido teoricamente. Também foi uma experiência demasiadamente desafiadora, pois as estagiárias tiveram que se adaptar para contemplar todas as necessidades das crianças. As estagiárias perceberam ainda que a Educação Infantil se faz presente na construção do “eu”.

O principal objetivo do projeto de regência foi trazer elementos da cultura Sul-Mato-Grossense por meio do cuidar e do educar para que assim, as crianças se apropriassem da cultura e se sentissem pertencentes ao meio. De fato, os resultados foram muito positivos, e ao final da regência as crianças já estavam reconhecendo os animais apresentados nas atividades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. N. F., SALOMÃO, F. P. S., CABRAL, Y. O., & CACERES, C. (Orgs.). (2022). **Canfabulando as belezas de Mato Grosso do Sul: possibilidades brincantes com bebês (0 a 3 anos)**. Porto Alegre: Editora Fi. Disponível em: [Confabulando as](#)



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

[belezas de Mato Grosso do Sul: possibilidades brincantes com bebês \(0 a 3 anos\) •](#)

[Editora Fi • Acesso Aberto](#)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CASANOVA, Leticia Veiga et al. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem**. 2011. Disponível em: [leticia_veiga_casanova.pdf \(univali.br\)](#)

DUQUE, Letícia de Souza; MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Cuidar-educar na creche: Itinerários pelos trabalhos da Anped, Grupec e BDTD**. Educação, v. 43, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37472>

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009. Disponível em:

<https://portalidea.com.br/cursos/8a881eb6de19dc531307289f4c2c419f.pdf>

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62–69, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

CULTURA ESCOLAR EM BIBLIOTECAS ESCOLARES DE NAVIRAÍ-MS (1987-2010): práticas de leitura literária

Roseli Maria Rosa de Almeida
(UFMS/CPNV- roseli.almeida@ufms.br)

Larissa Wahys Trien Montiel
(UFMS/CPNV – larissa.montiel@ufms.br)

Resumo: O texto retrata parte de uma pesquisa em história da educação na região do Conesul, no município de Naviraí, estado de MS, que investigou a cultura escolar em bibliotecas escolares, a fim de compreender os espaços e as práticas de leitura literária, durante o período de 1987 a 2010. A metodologia foi documental e utilizamos como fontes: livros de tombamento, livros e/ou fichas de empréstimos de obras literárias, croquis das bibliotecas, além de instrumentos da história oral (entrevistas semiestruturadas). Os resultados apontaram a existência de práticas culturais nos ambientes das bibliotecas escolares, no entanto, não foram mobilizadas ações suficientes para que a biblioteca escolar funcionasse como centro de aprendizagem e da leitura por gosto e lazer, fato comprovado pela descontinuidade das práticas de leitura no período investigado.

Palavras-chave: Cultura escolar. Práticas de leitura. Espaços.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo geral analisar a cultura instituída em bibliotecas de escolas públicas do município de Naviraí/MS, a fim de compreender os mecanismos de organização dos espaços e das práticas de leitura literária, durante o período de 1987 a 2010. Os objetivos específicos foram: a) identificar as diferentes representações da biblioteca; b) analisar documentos e materiais produzidos na cultura escolar que pudessem evidenciar as formas de organização dos espaços arquitetônicos das bibliotecas no período pesquisado; c) avaliar práticas de mediação didática em relação à leitura literária, desenvolvidas pelos profissionais das bibliotecas e visibilizadas por meio de documentos e materiais da cultura escolar; d) analisar a constituição dos acervos; e por fim, descrever e analisar práticas de leitura de textos literários que se constituíram no espaço das bibliotecas escolares de Naviraí/MS.

Para garantir a consecução dos objetivos elencados, empreendemos o trabalho de coleta de dados a partir de documentos produzidos por meio da cultura escolar, entre os quais destacamos: os livros de tombamento, os livros e/ou fichas de empréstimo de



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

obras, croquis das bibliotecas, entre outros. A partir do levantamento das fontes documentais, percebemos a necessidade de ampliar a pesquisa e corrigir lacunas por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com as funcionárias responsáveis pelas bibliotecas escolares. Catalogamos as fontes em sete bibliotecas de escolas públicas do município de Naviraí, localizado ao sul do estado de Mato Grosso do Sul.

O marco cronológico da pesquisa foi estabelecido mediante a necessidade de compreender, tanto o período de implantação da primeira biblioteca escolar do município, na Escola Estadual Presidente Médici, uma das mais antigas de Naviraí, quanto às mudanças nesse interstício (em especial a implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, pelo Ministério da Educação, considerado o maior programa de distribuição de obras literárias às escolas públicas do Brasil), até o ano de 2010, em que foi assinada e publicada a Lei Federal nº 12.244, de 24 de maio, que dispunha sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do Brasil.

A partir da perspectiva de que formar leitores no Brasil é um desafio e de que a escola e a biblioteca escolar têm papel fulcral nessa tarefa, surgiram as indagações de pesquisa: Que documentos mostrariam o acesso dos alunos aos textos literários? Liam os alunos nos espaços das bibliotecas? Emprestavam livros? No caso dos/as professores/as, levavam obras das bibliotecas para as salas ou realizavam alguma estratégia metodológica que propiciasse o acesso dos alunos às obras da biblioteca? Havia algum tipo de organização no espaço e/ou estratégia metodológica que facilitasse ou dificultasse o acesso às obras literárias? Quais foram as práticas de leitura construídas nesses espaços? Desta forma, neste texto trataremos apenas de parte das respostas obtidas no trabalho de pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Os estudos do pesquisador Roger Chartier foram a referência para esta pesquisa, tendo em vista suas contribuições no campo da história das práticas de leitura. Além disso, aditamos conceitos do pesquisador Antônio Viñao Frago, que elucidaram teses importantes em relação aos espaços escolares.

Por meio dos estudos sobre "cultura escolar" como categoria fundamental da pesquisa, buscamos compreender, como historicamente, a cultura de leitura foi constituída nesses ambientes. Ademais, como a questão das práticas de leitura e bibliotecas escolares envolve estudos interdisciplinares com as áreas de Pedagogia, Letras, História, Biblioteconomia, entre outras, então nos aproximamos também de conceitos dessas áreas.

Definir o que é uma biblioteca é uma tarefa por vezes complexa, considerando que o sentido do termo se alterou historicamente. Isto posto, diversos fatores interferiram na construção, organização e definição do conceito de biblioteca, entre os quais podemos considerar: o local; o formato dos livros, a produção e divulgação, a



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

catalogação, o grau de importância dado às obras, o volume de material impresso após o uso de novas técnicas de impressão, entre outros.

Battles (2003) atesta que as bibliotecas, desde a Antiguidade ocidental, com Alexandria, passaram por inúmeras e conturbadas mutações, pois estiveram sujeitas a saques, incêndios, roubos e a outros ataques e esses movimentos mostraram que a biblioteca nem sempre foi um local de “silêncio e estudo” ou de “paz e ordem”.

Assim, doravante poderemos pensar esse espaço como de inúmeras contradições e sobressaltos. Battles (2003, p. 31) salienta que, “[...] ao contrário dos rolos de papiro de Alexandria, as primeiras bibliotecas não podiam pegar fogo, pois estavam repletas de livros gravados em argila”, ou seja, o material utilizado para gravação da cultura também determinou diversas possibilidades na formação das inúmeras bibliotecas pelo mundo. Um exemplo disso pode ser observado por esse autor em relação à formação da biblioteca dos sutras budistas na China do ano 550 d. C, em que não foram utilizados rolos de seda para confecção dos livros, ao invés disso, “[...] as palavras dos sutras estão gravadas em caracteres de finíssimo talhe com uma polegada de altura em estelas de pedra e em paredes de cavernas” (Battles, 2003, p. 46). Assim, o valor determinado pelas culturas e povos em relação à conservação de sua produção de conhecimento interferiu sobremaneira na guarda das obras da cultura literária.

Cavallo e Chartier (1998) atestam que a biblioteca de Alexandria foi o grande arquétipo das bibliotecas helenísticas e, por isso mesmo, representava a biblioteca “universal” e “racional”, que deveria conservar os livros de todos os tempos e obedecer a certa ordem nessa tarefa. Mesmo assim, esses autores afirmam que essas bibliotecas não eram “de leitura”, pois representavam, na verdade, a grandeza das dinastias que estavam no poder, e eram, por outro lado, local utilizado como instrumento de trabalho para um grupo de eruditos e literatos. Deste modo, “[...] ainda que estivessem tecnicamente dispostos para serem lidos, os livros eram mais acumulados do que realmente lidos” (Cavallo; Chartier, 1998, p. 14).

Na Roma antiga também houve a criação e o desenvolvimento de bibliotecas particulares, espaços em que se reunia a restrita sociedade culta. As bibliotecas públicas criadas no período imperial eram consideradas espaços com a finalidade de conservar as memórias históricas e o patrimônio literário, frequentadas pelo público de leitores da classe média alta (Cavallo; Chartier, 1998).

As sinagogas do Ocidente, por sua vez, no período compreendido pela Idade Média, irão se constituir como modelo de “biblioteca pública”. Bonfil (1998) afirma que foram encontradas, no espaço das sinagogas, coleções de livros que eram destinadas ao estudo individual ou em grupo e essa prática levava a uma ideologia de responsabilidade entre os membros do grupo, com vistas ao estudo e à leitura dos preceitos e da ideologia cultural judaica. Para Bonfil (1998), a ideia de “biblioteca pública”, no sentido de dar publicidade aos livros, já tinha aparecido entre os judeus bem antes do que para os cristãos.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

As mudanças no livro em forma de rolo para o *codex* definiram novas práticas, o que facilitou a leitura, especialmente no Ocidente Latino, a leitura, por sua vez, passou de uma prática realizada em voz alta para uma leitura murmurada, silenciosa. Cavallo e Chartier (1998) afirmam que nasceu, no final do século XIII, com as ordens mendicantes, um novo modelo de biblioteca, que não era mais destinado apenas à conservação dos livros, mas à leitura.

Com esse novo tipo de biblioteca nasce uma organização bibliotecária, ela sai dos mosteiros para se tornar urbana e ampla. Muda-se a arquitetura e suas práticas. A ordenação pressupõe “silêncio” e os livros são guardados por meio de correntes, os leitores devem “ler com os olhos” (Cavallo; Chartier, 1998).

O período compreendido entre os séculos XVIII e XIX implicou o desenvolvimento da alfabetização em algumas regiões da Europa, este processo foi desigual entre os países que passaram ou não pela Reforma Protestante. Em inventários pós-morte, Cavallo e Chartier (1998) afirmam que foi possível medir as desigualdades da presença dos livros e a composição de bibliotecas particulares. Aqui há uma nova definição de biblioteca como “coleção de livros”, definição que agora não se refere somente a um espaço específico, mas também às residências particulares, que possuíam um volume considerável de obras e que serviam a um público privilegiado de leitores.

Para Cavallo e Chartier (1998), outra questão importante ampliou a oferta de leitura a partir do século XVIII, a possibilidade de ler sem ter que comprar, por meio de livrarias de empréstimo e sociedades de leitura. No entanto, dada a censura em diversas partes do mundo, muitos leitores precisaram chegar às obras por meio da transgressão.

Para Martins (2002), foi a biblioteca uma das grandes responsáveis pela abolição do antigo regime na França, a passividade da biblioteca dá lugar a um dinamismo, este marcado a partir da Idade Moderna, pela sua especialização, que visava atender aos vários tipos de públicos que a procuravam a partir de então. Esse local passou de mero depósito de livros para um espaço que deveria democratizar a leitura, o que é a grande mudança que ocorre tanto com o livro, quanto com as bibliotecas (Martins, 2002).

Com relação ao século XIX, Cavallo e Chartier (1998) esclarecem que as práticas de leitura entram na chamada sociologia das diferenças e, a partir deste período, as bibliotecas passam a ter papéis diversos, em função, especialmente, do público a que elas atenderiam.

O último conceito, contemporâneo, envolve o que Cavallo e Chartier (1998) chamam de terceira revolução da leitura e que modifica sobremaneira a configuração dos textos e da leitura: a transmissão eletrônica dos textos. Com as novas ferramentas do mundo eletrônico, o conceito de biblioteca se impôs como *espaço indefinido*, pois, em qualquer lugar em que o leitor estiver, desde que conectado a uma rede, poderá ter acesso aos textos, à leitura.

Com relação às bibliotecas escolares, sua definição está relacionada ao local de inserção, a escola, e se pode afirmar que passou por modificações e tentativas de consolidação ao longo da história. A escola, como já evidenciado por vários autores



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

(Julia; 2001; Vidal, 2007) constrói cultura, nesta construção está não só a cultura pedagógica, mas também o uso dos espaços e artefatos materiais.

2.1 Bibliotecas Escolares no Brasil

As bibliotecas escolares do Brasil surgiram no ambiente das Escolas Normais criadas no século XIX (Nery, 2016). Os impressos escolares, na virada do século XIX para o XX, denotaram a estreita relação entre escola e a biblioteca pública, imprimindo uma importância maior ao livro e à leitura (Nery, 2016). Desde o início do funcionamento das bibliotecas escolares percebeu-se que as condições eram desiguais, pois algumas eram mais equipadas e com um profissional designado para atender em período integral, outras não (Nery, 2016).

Para constituir um painel sobre as bibliotecas no país, acessamos inicialmente a pesquisa de Ferreira (2001), que inventariou análises sobre leitura em diferentes áreas e apontou que os estudos dessa temática tomaram força com o próprio desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação no país, a partir dos anos de 1980.

Ferreira (2001), por meio de estudo do tipo "estado da arte", catalogou pesquisas cuja temática fosse a leitura e concluiu que já se tinha no país uma grande produção sobre o tema, distribuída nas áreas de Educação, Psicologia, Biblioteconomia e Letras/Linguística, entre outras. As fontes utilizadas pela autora (Ferreira, 2001) foram os resumos de Teses e Dissertações do período de 1980 a 1995, encontrados no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Observamos, a partir do trabalho de Ferreira (2001), que os estudos sobre as bibliotecas escolares surgiram no início dos anos de 1980, num contexto de críticas e denúncias feitas pela sociedade sobre as condições da leitura na escola e que a partir do desenvolvimento da pesquisa no país, ampliaram-se redes formadas por diferentes áreas de conhecimento, perspectivas teórico-metodológicas e enfoques, no estudo da temática.

Como parte do levantamento bibliográfico, examinamos o documento "Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil" (Brasil, 2011), que analisou as cinco regiões brasileiras, por amostragem, e investigou um município de cada região, destacando as condições de organização das bibliotecas.

O trabalho mostrou que houve alterações nas condições das bibliotecas brasileiras e apontou uma revalorização desses espaços, uma vez que, há 15 anos, o perfil de bibliotecas escolares de escolas da rede pública era muito frágil, com acervos pequenos, localização em espaços inadequados e poucos trabalhos de dinamização e utilização (Brasil, 2011).

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Ao pesquisar as bibliotecas de Naviraí/MS, a fim de analisar espaços e práticas, observamos que até o ano de 2010, nenhuma das construções escolares realizadas em Naviraí previu o espaço de biblioteca em seus projetos arquitetônicos, o que evidenciou a discrepância das políticas públicas em relação à importância desse espaço enquanto fomentador do acesso ao livro e à leitura, já sinalizada por ocasião da instituição da Política Nacional do Livro aprovada pela Lei Federal nº 10.753/2003 (Brasil, 2003) e confirmada pelo Censo Educacional em 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas- INEP (Brasil, 2010), que indicou que apenas 30,4% das escolas de ensino fundamental eram atendidas com biblioteca e o recurso mais disponível era o acesso à internet.

Não menos importante é que, ao “olhar” para os espaços adaptados para funcionamento de bibliotecas escolares em sete escolas, percebemos a **provisoriedade** da instituição “biblioteca escolar”, tanto na rede municipal, quanto na rede estadual de ensino, dadas as constantes alterações de local que todas elas tiveram.

Outro aspecto observado foi o fato de as bibliotecas, sem exceção, terem sido relegadas a um **ostracismo tecnológico**, uma vez que, nas escolas estaduais e em algumas municipais, foram construídos e equipados os laboratórios de tecnologia, enquanto que para as bibliotecas foram enviados computadores obsoletos e, além disso, não foram instalados *softwares* para tratamento técnico dos acervos e, conseqüentemente, não serviram para um registro mais aprimorado de empréstimos de obras e de outras atividades.

Ao analisar a constituição dos acervos literários verificamos que o número de obras cresceu a partir de final da década de 1990 com a implantação do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE (Brasil, 1997) mais a compra de obras literárias pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como pelas secretarias e/ou gerências estaduais e municipais de educação. O crescimento de acervos de obras literárias em todas as escolas foi resultado das políticas permanentes de aquisição de livros, em especial, do final da década de 1990 em diante, o que promoveu a possibilidade de uma prática frequente em todas as bibliotecas, que foi o empréstimo das obras.

Analisamos que, nas sete bibliotecas escolares, não houve critérios para o descarte de materiais, dado o desconhecimento das etapas para tratamento técnico do acervo. Embora tenha-se observado que até o ano de 2010 houve avanços na questão dos acervos literários em escolas públicas, um único programa, como o PNBE, não garante a formação de uma cultura leitora em um país como o Brasil, em que a escola não é vista como espaço fundamental de cultura e conhecimento.

São necessários investimentos em outros setores correlatos, que deveriam ocorrer concomitantemente ao investimento que foi feito com o PNBE, tais como: i) investimento em infraestrutura escolar; ii) contratação de especialistas; e, iii) formação das equipes escolares, em um trabalho que conscientize a todos os membros da



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

comunidade escolar sobre as funções educativa e cultural que a biblioteca deve exercer na escola.

Ao avaliar as **práticas de mediação didática** em relação à leitura literária, desenvolvidas pelos profissionais das bibliotecas e visibilizadas por meio de documentos e materiais da cultura escolar, observamos que os mediadores de algumas escolas promoveram momentos de contação de histórias, prática relevante do ponto de vista da formação de alunos leitores (em quatro escolas municipais). Promoveu-se, nos espaços de todas as bibliotecas escolares, o empréstimo de livros, não obstante, em algumas bibliotecas, por falta de um funcionário responsável, esse trabalho tenha sido interrompido por determinados períodos. O empréstimo de livros foi viabilizado por projetos de leitura que oportunizaram que as turmas de alunos fossem à biblioteca e emprestassem semanalmente os livros, sendo que a periodicidade desse trabalho esteve condicionada aos projetos elaborados pelas equipes escolares.

A ausência de bibliotecários em atuação nas bibliotecas escolares de Naviraí e/ou a ausência de supervisão por esse profissional nos espaços não possibilitou a realização de tratamento técnico do acervo, tampouco promoveu a ampliação do conceito e das funções da biblioteca no contexto escolar. Outro fator relevante foi a dificuldade de formação continuada para esses profissionais, dada a rotatividade dos servidores.

A formação de bibliotecários no estado de Mato Grosso do Sul até o ano de 2010 era deficiente, como em várias partes do país. O estado possuía apenas um curso de Biblioteconomia, isso em Campo Grande, capital. O *déficit* desses profissionais foi evidenciado por pesquisas que avaliaram a execução da Lei Federal nº 12.244/2010 (Brasil, 2010) e, além disso, apontaram a lentidão do processo de formação para atuação desse profissional nas escolas brasileiras.

Com relação ao estado de Mato Grosso do Sul, percebemos lacunas nos estudos sobre bibliotecas escolares. Os trabalhos em nível de graduação se concentraram, até 2010, em uma única universidade privada, com o Curso de Biblioteconomia, em Campo Grande. Observamos a partir disso, a necessidade de integração de grupos de estudos que pesquisam a temática na região Centro-Oeste, pois se teria a possibilidade de ampliação das reflexões acerca das bibliotecas escolares, além da ampliação dos estudos em nível de pós-graduação.

4 CONCLUSÕES

Ao analisar a cultura instituída nas bibliotecas nas sete escolas públicas do município de Naviraí/MS apreendemos que, por meio do desenvolvimento de práticas culturais, como a ida à biblioteca para emprestar livros, os estudantes puderam acessar os textos literários, ampliando assim o acesso até então restrito à sala de aula.

As práticas de leitura em voz alta e contação de histórias no espaço das bibliotecas escolares foram no entanto, **descontinuadas** no período de 1987 a 2010, ou



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

pelas constantes adaptações de local das bibliotecas ou pelas alterações dos mediadores.

Não foram encontrados registros de ações como saraus literários, rodas de conversa sobre livros, entrevistas com escritores e outras. Isso corrobora os entendimentos de estudiosos quanto a uma **provisoriidade** e/ou transitoriedade no tocante à função cultural das bibliotecas, especialmente porque não houve uma ampliação do conceito de biblioteca escolar como centro cultural da escola e a cultura escolar permaneceu ligada às funções de guarda, zelo e empréstimo dos livros.

Considerando todos os aspectos elencados na pesquisa, são necessárias alterações estruturais e mudança de conceito e finalidades das bibliotecas escolares, cabe mencionar, especificamente em: i) melhoria da estrutura física, ii) continuidade periódica de programas de aquisição de acervos, iii) formação e atuação de bibliotecários no espaço escolar e/ou supervisão por esses profissionais, iv) formação da equipe escolar sobre o papel da biblioteca na escola e v) formação de redes de bibliotecas.

Referências

BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. Tradução de João Virgílio Gallerani Cuter. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BRASIL. **Apresentação**: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC; FNDE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> . Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de outubro de 2003. (Edição extra). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12794-bibliotecas-escolares-no-brasil-web-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. Lei 12.244 de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. **Diário Oficial da República Federativa**



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

do Brasil, Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BONFIL, Robert. A leitura nas comunidades judaicas da Europa Ocidental na Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo, SP: Ática, 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil—1980-1995**. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FRAGO, Antônio Viñao. Escolarización, edificios y espacios escolares. **CEE Participación Educativa**, n. 7, p. 16-27, mar. 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gisele Souza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2002.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Bibliotecas escolares nas Escolas Normais no Brasil: constituição do lugar e dos sujeitos. **Educação em Foco**, ano 19, p. 235-251, set./dez. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2007.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

HISTORIANDO A EDUCAÇÃO DE UM MUNICÍPIO E SEUS ELEMENTOS : um balanço sobre a produção científica

Luana Tainah Alexandre Braz

(UFGD/lubrazufgd@gmail.com)

Magda Sarat

(UFGD/magdaoliveira@ufgd.edu.br)

Resumo: O presente artigo é parte da tese de doutoramento que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, sobre a História da Educação de Vicentina-MS (1955-1978). Para tanto, fez-se necessário mapear pesquisas acadêmicas que abordem a História da Educação de municípios no que tange a implantação da educação escolar, construção das primeiras escolas, primeiros gestores, docentes e toda a organização inicial. Nesse sentido, utilizamos como fonte de pesquisa duas bases de dados: A Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Por fim, analisamos 5 pesquisas no primeiro banco de dados (BDTD) e 2 pesquisas no segundo banco (UFGD). Os resultados apontam que o campo carece de pesquisas que se dediquem a pesquisar sobre a constituição da educação dos municípios no Brasil no que tange às suas origens, primeiras instituições e primeiros docentes.

Palavras-chave: Mapeamento. História da educação. Palotinos.

Introdução

Esta pesquisa é um estudo de cunho bibliográfico e qualitativo que objetivou elaborar uma revisão bibliográfica analisando a presença e conteúdo de pesquisas que tenham como temática central a História da educação de municípios. Bem como, as



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

características principais de cada trabalho, sobretudo a sua contribuição para o campo científico.

Utilizamos a busca sem recorte temporal específico devido à quantidade de trabalhos ter se demonstrado escassa durante as buscas iniciais, não sendo necessário delimitar a abrangência do estudo. É importante dizer que o trabalho de revisão bibliográfica ocupa espaço central nas investigações visto que “as práticas de pesquisa em História de Educação têm sido referenciadas na construção de um corpus empírico” (Luchese, 2014, p. 148).

O interesse por esse texto surge de uma pesquisa de doutoramento que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados ao qual pretende investigar a História da Educação de Vicentina - MS nas suas duas primeiras décadas de existência, observando a constituição do município, construção das primeiras escolas, gestão, professores escolhidos e demais elementos.

Nesse sentido, a cidade de Vicentina, lócus da nossa pesquisa de doutoramento teve sua história marcada pela colonização do movimento Marcha para o Oeste com o estabelecimento das colônias agrícolas.

A região da Grande Dourados foi alvo da Marcha para Oeste - projeto de colonização do governo de Getúlio Vargas. Este projeto estava subordinado ao plano econômico do Estado Novo, que por sua vez estava pautado no processo de industrialização do tipo substituição de importação, visando fazer do país uma potência econômico-industrial e para isso deveria agregar a participação de todos os brasileiros em todos os setores, inclusive no desenvolvimento da forma de exploração da terra (Menezes, 2011, p. 3).

Assim, além de ter sua criação marcada pela colonização, o então vilarejo foi conduzido pela figura do Padre José Daniel, da ordem religiosa Palotina, fundada por São Vicente Pallotti.

Os padres Palotinos chegaram ao Brasil em 1846, sendo que essa vinda está associada ao contexto da imigração italiana. Os primeiros missionários eram do Rio Grande do Sul e expandiram seus trabalhos naquela região. No entanto, até o ano de 1950 eles não ultrapassaram esse estado. Provavelmente, com as notícias desses novos projetos colonizadores foi possível imaginar a expansão para o interior do Brasil (Tomaz e Ziliani, 2015, p. 73).

Neste cenário, o padre chega e conduz o povoado, intitulando o nome de Vicentina, organizando os aspectos essenciais para a moradia dos que chegavam como alimentação, trabalho, moradia, religião e sobretudo, criando as primeiras instituições de ensino e formando professores para lecionarem através da sua direção ao qual esteve na figuração de pároco, professor e diretor por duas décadas (1955-1978).

Logo, surge a necessidade de mapear a existência de pesquisas que tratem sobre a história da educação de municípios. Pois, “O labor historiográfico sobre os municípios



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

inclui a busca e a reconstituição de testemunhos e de fontes, frequentemente a partir de fragmentos e de indícios” (Magalhães, 2019, p. 11).

Assim, nos interessa saber quais produções existem e podem nos auxiliar neste historiar visto que “a pesquisa científica inovadora, diferenciada do que foi até então produzido, requer prévio levantamento bibliográfico de qualidade” (Galvão, 2010, s/p). E isto se dá, por uma metodologia rigorosa e pelo trabalho coletivo construído por uma rede de historiadores que com sua interdependência (Elias, 1994) formam o conhecimento científico, sobretudo no campo educacional.

2 Metodologia

Como procedimentos metodológicos optamos por escolher primeiramente a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por se tratar de um banco de dados de abrangência nacional, e em seguida o repositório institucional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) evidenciando as pesquisas locais e contemplando também as pesquisas de conclusão de curso, além das teses e dissertações.

Na busca realizada sobre a história da educação de municípios, fizemos uso dos descritores na BDTD com o termo “História da Educação”, em seguida, “Município”, “Cidade” e por fim, “Educação”. O objetivo ao selecionar os trabalhos se deu em encontrar pesquisas que tratassem especificamente sobre a história, memória, trajetória e constituição da educação de determinado município ou cidade. Não selecionamos trabalhos específicos tais como: história da Educação Física, da Educação Matemática; da Educação Infantil; da Educação de Jovens e Adultos, dentre outras, por exemplo, o objetivo principal é conhecer produções que historiaram a constituição da educação de determinado município.

Realizamos a leitura preliminar das Teses e Dissertações em seus títulos, resumos e sumários salvando os que mais se aproximavam do nosso objetivo. Em seguida, após este refinamento fizemos a leitura sistematizada de cada trabalho na sua íntegra, os catalogando e finalizando com as nossas análises.

Diante disso, apresentaremos em seguida, a forma de busca, os trabalhos, os resultados e conclusões preliminares das pesquisas localizadas em cada banco de dados, tendo em vista a metodologia e descritores já mencionados.

Pesquisas localizadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

No dia 07 de outubro de 2023, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando trabalhos sobre a História da Educação de Município/cidade no sentido da sua caracterização/constituição. Usamos como descritor inicial “História da educação de Município”, que resultou em 190 trabalhos. Delimitamos a busca adicionando o termo “cidade” e obtivemos 42 pesquisas. Refinamos com o descritor “Educação” e resultou em 21 estudos. Destes,



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

realizamos a leitura do título, resumo e sumário na busca de trabalhos que tratassem especificamente sobre a história, memória, trajetória e constituição da educação de determinado município ou cidade. Sendo possível selecionarmos 5 trabalhos. Aos quais apresentaremos a seguir:

Quadro 1: História da educação de municípios na BDTD.

Título	Autor/a	Orientador/a	Universidade	Tipo de trabalho	Defesa	Cidade
Do império à república: história e educação no município de Ubá-MG (1831-1930)	Roberta Geraldo Pereira	Prof. Dr. Denilson Santos de Azevedo	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação	2017	Viçosa/MG
História Da Educação: Mapeando os Espaços Escolares do Município de Viçosa, Minas Gerais (1930-1964)	Paulo Vitor do Vale Cunha	Denilson Santos de Azevedo	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação	2020	Viçosa/MG
A constituição da escolarização do município de Orlandia/SP de 1914	Maria Paula Martelli Giraldes	Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -Faculdade de Filosofia e Ciências	Dissertação	2018	Marília/SP



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

a 1946: um estudo por meio de aspectos da história do Grupo Escolar “Coronel Francisco Orlando”						
História da educação do município de Enéas Marques – 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização	Maricéli a Aparecida Nurmberg	Prof. Dr. André Paulo Castanha	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Centro de Ciências Humanas	Dissertação	2017	Francisco Beltrão/PR
A História do Município e da Educação de Três Barras do Paraná	Eliza Bortolanza	Paulino José Orso	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE	Dissertação	2022	Cascavel/PR

Fonte: Elaborado pela autora (Braz, 2023).

Após esta seleção realizamos a leitura dos trabalhos na íntegra buscando compreender seus objetos de estudo, referencial teórico, objetivos, tipos de metodologias utilizadas e principais resultados.

Pereira (2017) na sua pesquisa teve como objetivo conhecer as ações educacionais adotados no município de Ubá-MG durante o período de 1831 a 1930. Fez uso de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, bem como abordagem *qualiquantitativa*. Parte da dimensão regional e local, que utiliza o município como unidade de observação e análise histórica a partir das obras de Justino Magalhães e Gonçalves Neto. Apresenta como *resultados* que a nomeação de professores para lecionarem nas primeiras



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

instituições criadas em Ubá demorou alguns anos para acontecer e dos professores nomeados, poucos eram normalistas, o que demonstra que eles não possuíam a formação adequadas para exercer essa função. Além disso, verificou-se que a maioria dos professores nomeados eram homens, assim como a maior parte dos discentes matriculados nas escolas.

Cunha (2020) objetivou mapear as trajetórias dos espaços escolares na região de Viçosa, estado de Minas Gerais, entre 1930 e 1964, abarcando os aspectos sociais, econômicos e políticos do município e seus possíveis impactos no setor educacional, com o enfoque na criação e funcionamento de escolas primárias, em núcleos rurais, mantidas pelo poder municipal. Fez uso de pesquisa de caráter histórico documental. Conclui que o município de Viçosa agiu de maneira participava na promoção da educação pública, oportunizando à sua população, acesso aos primeiros níveis de ensino, e minimamente a entrada de seus jovens ao ensino médio e superior, com o auxílio de bolsas de estudo pagas pela prefeitura.

Giraldes (2018) busca reconstituir aspectos históricos especificamente da escola Coronel Francisco Orlando, a primeira escola primária na cidade de Orlandia/SP, no interior Paulista, entre 1914 a 1946. Fez uso da abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica. A análise das fontes foi realizada considerando a História Cultural. Nos resultados apresenta que no ano de 1934 a população em idade escolar da cidade de Orlandia era composta por 3006 alunos distribuídos em 30 unidades escolares, o que denota um número de 9,9 unidades para cada 100 crianças. Observou-se que as turmas eram separadas por gênero e períodos diferentes, para atender uma população descendente de imigrantes italianos, pobres e analfabetos em sua maioria.

Nurmburg (2017) pretendeu analisar a constituição da histórica educacional a partir do contexto histórico, político, social, local, regional e nacional, visando identificar as escolas existentes no passado, quem foram os mentores ou organizadores, como eram estruturadas e organizadas, quem eram os professores, alunos atendidos, bem como quais as instituições que ainda estão em funcionamento. Fez uso das fontes documentais, bibliográficas e orais por meio do materialismo histórico-dialético. Nos resultados a autora percebe que os aspectos políticos, econômicos, religiosos, históricos influenciam na organização da educação e na forma como foram/são organizadas as políticas educacionais. Quando iniciaram as escolas, os professores que trabalhavam possuíam uma formação mínima, a maioria possuía até a 4ª série.

Bortolanza (2022) teve como objetivo investigar a história do município e da educação de Três Barras do Paraná. Fez uso da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, em que foram distribuídos questionários como instrumento de coleta de dados, constituídos por perguntas que foram respondidas por escrito sem a presença do entrevistador. Fez posteriores análises com base no referencial teórico-metodológico materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica. Nos resultados percebe-se que os métodos de ensino reproduzidos nas escolas foram influenciados ao



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

longo do tempo por teorias hegemônicas, nas quais o professor era identificado como facilitador do processo educativo.

Foi possível perceber nestes estudos o objetivo em comum de investigar a história da educação dos municípios sendo eles (Ubá, Viçosa, Orlândia, Enéas Marques e Três Barras) e a relevância destas pesquisas no que tange a compreensão do fenômeno educação nos municípios. Além da presença de trabalhos desenvolvidos em sua maioria nas Universidades Estaduais, nos estados de Minas Gerais, Paraná e São Paulo. Bem como o desenvolvimento de pesquisas realizadas apenas no âmbito do mestrado em educação com defesas recentes a partir de 2017 até o ano de 2022.

Além destes aspectos, apontamos a estrutura dos trabalhos presente no sumário ao qual a maioria se divide em: a educação em aspectos históricos e a história dos municípios, seguido do mapeamento das escolas existentes. No que tange aos conceitos e referenciais teóricos metodológicos, a maioria dos trabalhos se embasa na teoria marxista, porém também teve a presença de trabalhos na Nova História Cultural, inclusive o uso do conceito Município Pedagógico. Em relação às metodologias adotadas existe uma abrangência em pesquisas do tipo documental e apenas uma do tipo entrevistas.

Pesquisas localizadas no Repositório Institucional da UFGD

No dia 10 de novembro de 2023, fizemos uma busca com os mesmos descritores (“história da educação”, “município”, “cidade”, “educação”) no Repositório *DSpace* UFGD, onde localizamos 36 trabalhos, no entanto, apenas dois se aproximavam da proposta. Todos os demais tratavam sobre a história, memória e trajetória de cursos, instituições, grupos escolares e centros de formação.

Quadro 02: História da educação de municípios na UFGD.

Título	Autor	Orientador	Tipo	Programa	Defesa
História da Educação de Roraima: o Colégio Normal Monteiro Lobato (1965-1970)	Milen Margareth Fernandes Schramm	Prof. Dr. Ademir Gebara	Dissertação	PPGED U	2013
Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã e sua atuação na	Claudiani Ferreira da Cunha Rodelini	Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado	Tese	PPGED U	2022



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Educação Escolar em Itaporã-MT (1958- 1972)					
---	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (Braz, 2023).

A pesquisa de Schramm (2013) tem como objetivo analisar a atuação educacional da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, buscando compreender a contribuição das religiosas para implantação e consolidação da educação escolar de orientação católica no município de Itaporã, no período de 1958 a 1972. Ancora-se nos conceitos de estratégias e táticas de Certeau (1998). Fez uso da pesquisa documental em arquivos institucionais e pessoais. Tem como principais resultados que, as Irmãs Franciscanas fundaram a Escola Santo Antônio, em 1960, instituição confessional católica, a qual tinha como propósito abrir as portas para o trabalho dessas religiosas em diversos níveis da educação em Itaporã. A pesquisa demonstra que as Irmãs da Penitência e Caridade Cristã juntamente com os Franciscanos construíram táticas e estratégias para que o ensino fosse ofertado e legitimado nesse município não somente nas escolas confessionais, mas também em diferentes escolas, inclusive, nas pertencentes à iniciativa pública localizadas no município de Itaporã e, assim, produziram normas e práticas que possibilitaram forjar, instruir e catequizar.

A investigação de Rodelini (2022) objetivou realizar um estudo sobre o Colégio Normal Monteiro Lobato no período de 1965-1970. O estudo esboça a leitura de peculiaridades da região onde a instituição está inserida, levando em consideração sua localização de tríplice fronteira (Venezuela-Brasil-Guiana Inglesa) e sua forma de povoamento. Fez uso de pesquisa documental em arquivos institucionais e fontes orais. O estudo nesta fonte está embasado na teoria do Processo Civilizador desenvolvida por Norbert Elias (1994). E, conclui que a implantação deste nível de ensino no extremo norte relaciona-se à estratégia de povoar e desenvolver a região. Neste sentido, o ensino no início da República era considerado por intelectuais e políticos como sinônimo de civilidade, induzindo a um movimento que pretendia desenvolver um padrão de civilização das massas adequado ao modelo republicano.

Podemos observar que ambos os trabalhos pertencem ao Programa de Pós-graduação em educação sendo uma tese e uma dissertação. Tiveram como referencial teórico Certeau e Norbert Elias, bem como o uso de pesquisa documental. Estes trabalhos contribuem na oportunidade da aproximação do fenômeno educação com as mais diversas congregações religiosas, neste caso trazido pela Congregação Franciscana, bem como sobre a análise feita por Rodelini (2022) sobre os interesses presentes na construção das instituições e de cursos no município.

Conclusão



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Para este levantamento realizamos a busca em dois bancos de dados, sendo eles a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional da UFGD realizando uma busca por pesquisas que versem sobre a constituição da educação de municípios. Nesta busca conseguimos localizar após utilizar dos descritores e filtros necessários 7 trabalhos que abordam diretamente sobre a história da educação de municípios.

Nesse sentido, direcionando o olhar para as metodologias de cada uma, é possível dizer que existe uma abrangência em pesquisas do tipo documental e apenas algumas do tipo entrevistas.

É possível, também constatar que nas 7 pesquisas selecionadas houve o objetivo em comum de investigar a história da educação dos municípios, mesmo que dois destes não abordem diretamente, nos permitem compreender os primórdios da educação do município. É possível notar a falta de teses sobre a história da educação de municípios, sobretudo a falta de trabalhos desta temática no âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados, pois, dos trabalhos encontrados, estes se referem a história de instituições de ensino e de cursos específicos.

Por fim, foi possível por meio deste levantamento, encontrar algumas lacunas no que tange a falta de trabalhos sobre a História da educação de Municípios, de localizarmos no campo da história da educação trabalhos que ‘historiem’ a constituição, as raízes e a implantação da educação escolar nos municípios. É importante dizer que estes trabalhos levantados contribuíram significativamente para a nossa investigação ao apontar o que já foi feito, como foi feito, quais fontes usaram e quais ainda merecem atenção. Esperamos que esta pesquisa de revisão bibliográfica possa contribuir para os pesquisadores que se debruçam a tecer os fios da rede de pesquisa diariamente no nosso País.

Referências

BORTOLANZA, Eliza. *A História do Município e da Educação de Três Barras do Paraná*. 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2022.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Paulo Vitor do Vale. *História da Educação: mapeando os espaços escolares do município de Viçosa - Minas Gerais (1930-1964)*. 2020. Dissertação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. 2020.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Volume 1. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. *Fundamentos de epidemiologia*. 2 ed. v. 398, p. 1-377, 2010.

GIRALDES, Maria Paula Martelli. *A constituição da escolarização do município de Orlandia/SP de 1914 a 1946: um estudo por meio de aspectos da história do Grupo Escolar "Coronel Francisco Orlando"*. 2018. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2018.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *Hist. Educ.* [online]. 2014, vol.18, n.43, pp.145-161.

MAGALHÃES, Justino. Municípios e história da educação. *Cadernos de História da Educação*, v. 18, n. 1, p. 9-20, 2019.

MENEZES, Ana Paula. Colônia agrícola nacional de Dourados–história, memória: considerações acerca da construção de uma memória oficial sobre a CAND na região da Grande Dourados. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 5, n. 9, 2011.

MENEZES, Ana Paula. *Atividades Econômicas na Colônia Agrícola Nacional De Dourados (Cand): A Agricultura e a Exploração da Madeira (1950-1970)*. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História)-Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2012.

NURMBERG, Maricélia Aparecida. *História da educação do município de Enéas Marques - 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

PEREIRA, Roberta Geraldo. *Do Império à República: história e educação no município de Ubá-MG (1831-1930)*. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

RODELINI, Claudiani Ferreira da Cunha. *A Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã e sua atuação na educação escolar em Itaporã - MT (1958-1972)*. 2022. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

SCHRAMM, Milen Margareth Fernandes. *História da educação de Roraima: o Colégio Normal Monteiro Lobato (1965-1970)*. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em



XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação é diversa! O que temos feito?

08 a 10 de agosto de 2024

ISSN: 2178-2431

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

TOMAZ, Fernanda Niz; ZILIANI, José Carlos. A missão Palotina e suas influências na cidade de Vicentina e na escolarização dos migrantes (1950-1980). *Horizontes-Revista de Educação* ISSN 2318-1540, v. 3, n. 5, p. 67-83, 2015.